WYCHOWANIE FIZYCZNE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM KULTURY FIZYCZNEJ

ORGAN WYCHOWAWCÓW FIZYCZNYCH, INSTRUKTORÓW I KIEROWNIKÓW SPORTOWYCH

ROK II (XX) GRUDZIEŃ 1938 Nr 4

Przewodniczący Nacz. Kom. Red. Wyd. „Kultura Fizyczna"
PUŁK. DR. JERZY NADOLSKI
Przewodniczący Kom. Redakcyjnego mies. „Wychowanie Fizyczne"
WIZ. MARIAN KRAWCZYK

TREŚĆ:

REDAKCJA: Warszawa, ul. Łazienkowska 3, tel. 8-63-66,

ADMINISTRACJA: Warszawa, ul. Łazienkowska 3, tel. 9-95-62

Prenumerata: roczna 9 zł, półroczna 4.50 zł, cena pojed. Nr 1 zł. dla członków PZWF i studentów uczelni WF roczna 7 zł, półroczna 3.50, cena pojedynczego Nr 0.80 zł.

Pocztowe konto rozrachunkowe Nr 175. Konto P. K. O. Nr 1.878

Ogłoszenia: 1/1 — 300 zł przed tekstem, 1/1 — 200 za tekstem
1/2 — 150 zł „ „ 1/2 — 100 „ „

Numer ukazuje się 15-go każdego miesiąca.

Redaktor: WŁODZIMIERZ HUMEN.

KONCERN PRASOWY M. S. WOJSK. P. U. W. F. i P. W.

KULTURA FIZYCZNA SP. Z O. O.

„Prawo powtórki"

(Czy uczymy się przez powtarzanie?).

1. Powtarzanie, jako forma nauki.

„Powtórka jest matką studiów" głosi znane łacińskie przysłowie. Nie ma wątpliwości, że na każdym kroku postępujemy zgodnie z jego sensem, a jeśli się z nim sprzeciwiamy, przepadamy w przerozmaitych konkurencjach, wobec jakich stawia nas życie. Dzieci i młodzież szkolna uczą się przez powtarzanie wierszy, tysiąca różnych wiadomości, zwrotów językowych i sprawności ruchowych. Przez powtarzanie uczą się też oczywiście, i dorośli i nie znać bynajmniej jakiejś poważnej różnicy między ich powtórkami a powtórkami dzieci, poza tą jedną, że uczą się w porównaniu z nimi nieco dłużej i gorzej. Nawet dla zabawy w ułudę nie łatwo pomyśleć stan rzeczy, w którym nauka czegokolwiek odbywałaby się bez powtórzeń. Tylko bohaterowie powieści obdarzeni bywają czasem tą przedziwną, ponadludzką zdolnością, że cokolwiek raz jeden przeczytają, cokolwiek raz jeden zauważą lub zrobią, umieją to od razu bezbłędnie powtórzyć lub wykonać, co więcej, że umieją to na trwałe.

2. Czy uczymy się tylko przez powtarzanie?

Powtórka stanowi uniwersalny a zarazem i elementarny klucz nauki („uczenia się"). Klucz ten wchodzi równie dobrze do zamku u drzwi, na których wypisano: „nauka umysłowa", jako też i do podwoi wiodących do sal gimnastycznych, boisk sportowych, warsztatów mechanicznych i podiów tanecznych. Psycholog mówi, co prawda, że nie tylko uczymy się przez powtarzanie, ale i sposobami innymi np. drogą tzw. „prób i błędów", oraz „umysłową orientacją". Dzięki zrozumieniu (np. rachunkowej, prawa fizykalnego, związku wydarzeń historycznych, sensu wiersza, układu ruchów w nowym skoku z trampoliny, reguł gry ruchowej itp.) niewątpliwie ułatwiamy sobie naukę. Ani jednak obserwacja powszednia, ani wyniki badań nie prowadzą do przypuszczenia, że zrozumieniem (choćby natychmiastowym i doskonałym) można wyłączyć przymus powtórek.

Konieczność powtarzania — czy to ćwiczeń ruchowych, czy to wiadomości — wydaje się tak bardzo oczywistą, że aż nie sposób pojąć, czy i jak mógłby ktoś wątpić w bezwzględność tego prawa. Niestety, jak to bywało już z wieloma innymi rzeczywistościami także i konieczność powtórek zakwestionowano. Z faktu niewątpliwego uczyniono problem. Skąd ten problem? Spróbujemy krótko odpowiedzieć na to pytanie.

3. Badania Ebbinghausa nad powtarzaniem.

Formy uczenia się czy to ruchów, czy to wiadomości są w zasadzie tożsame, ale tak się stało, że psychologowie prawa dotyczące nabywania wiadomości nazwali prawami pamięci, zaś prawa o nauce ruchów prawami uczenia się. Treść tych praw jest wszelako jedna i ta sama. Pierwsze, dokładne studia nad uczeniem się dotyczą prawa powtórek w nabywaniu wiadomości. Zainicjował je uczony niemiecki Ebbinghaus klasycznymi badaniami nad tzw. pamięcią mechaniczną. Metoda badań Ebbinghausa była bardzo prosta. Chcąc uniknąć wpływu (na zapamiętywanie) zrozumienia sensu i wypracować w idealnej postaci wpływ samych tylko powtórek, uczony ten ułożył listę zgłosek składających się—każda—z dwu spółgłosek z samogłoską w środku. Zgłoski te nie przypominały ani całych słów, ani sylab języka niemieckiego. (Np. ter, cat, kid, sed itp.). Listy takich sylab uczył się następnie ich autor i kilka innych osób „na pamięć‘, tj. przez powtarzanie taką ilość razy, jaka była potrzebna do powtórki bezbłędnej czy to natychmiastowej, czy to po pewnym czasie. Z badań swoich wysnuł Ebbinghaus cały szereg szczegółowych praw pamięci, między innymi np. prawo, że tzw. nauka całościowa daje lepsze rezultaty od nauki „po kawałku“.

Najważniejszym jednak rezultatem eksperymentów Ebbinghausa było stwierdzenie zasadnicze, że rzeczywiście uczymy się powtarzając coś, albo lepiej, że powtórki same przez się prowadzą do zapamiętywania wiadomości i do wyćwiczenia sprawności. Znaczy to innymi słowy, że gdybyśmy sobie nie pomagali nawet środkami innymi (np. „orientacją umysłową“), to przecież bylibyśmy w możności „wykuć na pamięć“ albo wyćwiczyć mechanicznie rzecz, której jeszcze nie umiemy.

4. Pozory a rzeczywistość.

Metoda eksperymentu Ebbinghausa była tak prosta, wyniki tak daleko zgodne z tzw. zdrowym rozumem, że prawo powtórek stało się od razu uświęconym kanonem wiedzy. Niestety, okazało się także w odniesieniu i do tego kanonu, że można mu przeciwstawiać różne „ale".

Najpierw wystąpili przeciwko niemu przedstawiciele tzw. introspekcyjnych eksperymentów nad myśleniem (Külpe i jego uczniowie: Ach, Messer, Bühler). Myślenie — z pozoru — jest czymś innym aniżeli nauka „na pamięć". Z drugiej strony jest też w nim, nawet i z pozoru, coś podobnego. Ucząc się czego „na pamięć" snujemy ciąg skojarzeń, wiążemy ze sobą coraz to inne „pomyślenia" (wyobrażenia). O tym, w jaki sposób snujemy nić skojarzeń wymyślił już Arystoteles znaną teorię asocjacjonizmu. Wedle tej teorii poszczególne pomyślenia snując nam się w głowie są związane z sobą dlatego, ponieważ rzeczy, które im odpowiadają i które niegdyś widzieliśmy (lub słyszeliśmy itp.) znajdowały się tuż obok lub następowały po sobie. Uczony mówi: stykały się. Ponieważ rzeczy się stykały ze sobą, nie powinno dziwić, że stykają się ze sobą także i pomyślenia o nich, jakie nam się snują w głowie.

Jeśli to jest prawdą, nie powinien nas dziwić fakt, że uczymy się za pomocą powtórek. Wielokrotne wykonanie jakieś czynności pociąga za sobą wielokrotne zetknięcie się ze sobą poszczególnych jej części. Części te skojarzyły się ze sobą w naszym umyśle tak, że w rezultacie, w powtórce następnej z kolei ślady pamięciowe powtórek poprzednich wystarczają do odtworzenia danej czynności lub wiadomości.

Otóż z badań Kulpego, Messera i innych wynikało, że na tok przypomnień wpływ decydujący wywierają nie przypadkowe skojarzenia na podstawie styczności rzeczy ongiś widzianych lub zrobionych, lecz zamiar, chęć i kierunek myślenia. Kierunek ten nazwano tendencją determinującą lub determinantą. Otóż właśnie determinanty te rządzą biegiem naszych pomyśleń. Jest tak również i w wypadku, gdy się czegoś uczymy na pamięć. W wypadku takim zyskujemy nie tyle przez mechaniczną powtórkę skojarzeń (np.

sylab nonsensowych, rzutów piłką do kosza) lecz przez zamiar, postanowienie, przez nastawienie umysłu na naukę. Bez tego nastawienia wartość powtórek (samych przez się) wydaje się co najmniej wątpliwa.

6. Badania Thorndike'a.

Prawo powtórki — przynajmniej w swej postaci klasycznej i w oparciu o teorię asocjacjonizmu — zostało więc co najmniej podane w wątpliwość. Poważnie zachwiane zostało w badaniach dalszych, zwłaszcza przez rezultaty eksperymentów Thorndike'a. Uczony ten zwrócił najpierw uwagę na rzecz przed nim wiadomą, ale jakby niedostrzegalną: ilekroć uczymy się czegoś na pamięć, lub powtarzamy jakieś ruchy, prawie w ogóle lub tylko wyjątkowo przypominamy sobie wyraźnie ćwiczenie poprzednie. Mamy wprawdzie świadomość, że powtarzamy (ćwiczymy) źle lub dobrze, lecz części ćwiczenia (np. rzutu piłką do kosza), toczą się tak szybko, iż nie mamy czasu, aby przez świadome przypominanie nawiązywać do ćwiczenia poprzedniego. Jeśli nam się w ogóle coś kojarzy w świadomości (z poprzednim ćwiczeniem) dzieje się to albo tak migawkowo, że tego nie dostrzegamy, albo też dzieje się to w ogóle w „podświadomości". Teoria skojarzeń opierała się na zasadzie przypomnień świadomych. Od tej strony przeto sprawa wpływu powtórek na wzrost sprawności dzięki powtórkom poczyna się wikłać.

Ważniejszymi od argumentów były wyniki badań eksperymentalnych: Technika ich poniekąd przypomina technikę badań Ebbinghausa, Thorndike ułożył między innymi szereg list zawierających po kilkadziesiąt par słów i cyfr (np. tego podaje: stół — 64, Emes — 97, gamet — 23, woda — 85 itp.). Niektóre ze słów każdej pary były znane, inne nie, jedne miały sens, inne nie, itp. Eksperymentator przeczytał najpierw daną listę w całości zwracając uwagę, że należy się przysłuchiwać „bezmyślnie" i zupełnie nie silić się na zapamiętywanie. Po przeczytaniu całej listy czytał już tylko słowa, badani zaś dopowiadali cyfry. W rezultacie okazało się, że zachodzi wręcz ogromna różnica między poszczególnymi parami słów-cyfr z punktu widzenia łatwości lub trudności zapamię-

tania. Niektóre cyfry, odnoszące się do słów znanych, zwłaszcza zaś uczuciowo naładowanych (np. uroda), przypominali sobie badani już w pierwszej powtórce, cyfry należne do słów całkiem obojętnych lub nieznanych, kojarzyły się poprawnie dopiero po wielu, a nawet dopiero po kilkudziesięciu powtórzeniach.

Z tych i analogicznych eksperymentów Thorndike wysnuł wniosek bardzo radykalny: powtórki (jakiegokolwiek zdania czy to umysłowego czy to ruchowego) jako powtórki (same przez się) nie mają dla toku nauki (ćwiczenia, zaprawy) znaczenia żadnego. Siła, która powoduje, że przy powtórzeniu jakichś słów czy ruchów wykonujemy je poprawnie, nie leży bynajmniej w samym fakcie powtórek (ćwiczeń) poprzedzających je, lecz w pewnym emocjonalnym napięciu z jakim odnosimy się do rzeczy ćwiczonej. Gdyby to było możliwe do przeprowadzenia, że np: słowa wiersza którego się uczymy na pamięć, albo zadanie ruchowe, jakie wykonujemy, pozbawione byłoby w zupełności ładunku emocjonalnego, nawet tysiąc powtórzeń nie doprowadziłoby nas do pożądanego rezultatu, np. do zdobycia sprawności w łucznictwie. Stopniowa poprawa w toku ponawianych ćwiczeń możliwą jest jedynie dzięki owemu ładunkowi emocjonalnemu.

Wnioski Thornidike'a wydają się paradoksalnymi, ale licują dobrze z doświadczeniem poprzednim. Zgadzają się też z lansowaną od stuleci teoria zainteresowań, jako podstawy nauczania. Nie ma nic bardziej ogłupiającego i nieproduktywnego, nad obojętne, mechaniczne „obkuwanie" bez zainteresowań, bez poczucia, że chodzi o coś ciekawego czy ważnego, bez jakiegoś choćby słabego motywu uczuciowego czy to przykrego (np. lęk przed naganą) czy to przyjemnego.

7. Wątpliwości.

Rezultaty badań i przypuszczeń Thornidike'a i jego szkoły dotyczące „prawa powtórki" możnaby w innych słowach przedstawić tak: bez powtórek nie można obejść się ani w uczuciu się „na pamięć", ani w zaprawie ruchowej, atoli zysk, jaki mamy z powtórek nie pochodzi bynajmniej ze sko-

jarzeń śladów pamięciowych szeregu powtórzeń, lecz z nagromadzenia się ładunków emocjonalnych związanych z daną zaprawą. Powtórki są potrzebne jedynie jako środki do gromadzenia się tych ładunków.

Stanowisko to—nie odosobnione w nauce współczesnej—jest wyrazem konsekwentnej walki nowszej psychologii ze starym asocjacjonizmem, walki, jaką od kilkudziesięciu już lat prowadzą — coraz większą ławą — przedstawiciele nauk o duszy.

Jak to zwykle bywa ze sporami, wątpliwości i racje obiektywne są podzielone. Podniesiemy tu jedną tylko wątpliwość. Jeśli nawet powtórki (kolejne ćwiczenia) same przez się, jako powtórki nie mają znaczenia, tj. nie podnoszą ani stanu wiedzy, ani sprawności, są one mimo to niezbędne jako, że tak rzec, nośniki ładunków uczuciowych. Bez powtórek nie byłoby także i tych ładunków. Doświadczenie potoczne, zdrowy rozum i nauka świadczą zgodnie, że nie ma sprawności ruchowych bez wytrwałego ćwiczenia, a to znaczy bez systematycznych powtórek. Konieczności powtórek nikt nie uniknie, kto się chce uczyć i ćwiczyć. Uniknąć możne natomiast powtórek zbędnych, nie ekonomicznych. W tej właśnie sprawie krytycy prawa powtórek mają rację: tym bardziej unikniemy powtórzeń zbędnych, im bardziej zemocjonalizujemy naukę. Przeprowadzenie praktyczne tego postulatu jest już zagadnieniem osobnym i to niezmiernie trudnym.

Józef Pieter.

W sprawie wychowania fizycznego kobiet

Wśród wielu zagadnień wychowania fizycznego, które oczekują wyjaśnienia, opracowania lub postawienia w ogóle, — zagadnienie w. f. kobiet jest sprawą bodaj najpilniejszą, doniosłość której jest oceniana w równej mierze przez teoretyków i praktyków.

Tak, jak niepotrzebny jest trud „otwierania drzwi otwartych“ dla udowodniania obecnie potrzeby w. f. w ogóle, tak

też wszyscy — zarówno fachowcy jak laicy, zdają sprawę, że w. f. kobiet powinno być inne niż w. f. mężczyzn.

Ale poza tym twierdzeniem, a czasem — wskazywaniem ćwiczeń niestosowanych dla kobiet — sprawa nie posuwa się naprzód.

Przystosowywanie ogólnie przyjętych programów dla zespołów kobiecych przez zmniejszanie wysiłku i obniżanie wyników (ilościowe) nie rozwiązuje sprawy, a często prowadzi do absurdu. Np. dla zaoszczędzenia wysiłku kobiet w biegach długich umieszczano w programach bieg 500 m zamiast 1000 — 2000 m. Przez „ilościowe" zmniejszenie dystansu zmieniono charakter ćwiczenia: zamiast biegu długiego, klasycznego przykładu ćwiczenia wytrzymałościowego, które żadnej zdrowej i dorosłej kobiecie zaszkodzić nie może, dawano jedno z cięższych ćwiczeń, należących do biegów na średnie dystanse, które stawiają bardzo wysokie wymagania w stosunko do ustroju i prowadzą do bardzo wielkiego wysiłku. Nic dziwnego, że „oszczędzane niewiasty" przekraczały metę nieraz z objawami ostrego zmęczenia i wyczerpania, objawami b. przykrymi w postaci omdleń lub wymiotów.

Inny sposób przystosowania programów — przez eliminowanie ćwiczeń nieodpowiednich dla kobiet bądź to ze względów odrębności anatomicznej i fizjologicznej ustroju kobiecego, bądź też ze względów estetyki — stosowany jako wyłączny sposób — również nie rozwiązuje sprawy. Takie eliminowanie ćwiczeń bywa zbyt przypadkowe, jak dotąd zwykle nie oparte na wynikach prac naukowych i doświadczalnych. Względy estetyki zależeć również mogą od przypadkowych, czasem sprzecznych upodobań.

Tak się składa, że najczęściej i najwięcej wątpliwości budzą te rodzaje sportów lub ćwiczeń dla kobiet, uprawianie których związane jest z czynnikiem emocjonalnym, np. skoki, ćwiczenia na przyrządach, sport wyczynowy.

Przez obcinanie programów, przez zubożenie doboru ćwiczeń dojść możemy do dziwolągów, które w teoretycznym założeniu może i mogłyby wystarczyć dla usprawnienia kobiety, usprawnienia, mającego na celu jedynie jej przyszłe macierzyństwo. Ale w takim wypadku w. f. pozbawione walorów emocjonalnych, stałoby się przykrym i nudnym obowiązkiem i byłoby sprzeczne z ogólnie przyjętymi celami.

Pomimo więc odczuwania potrzeby zracjonalizowania w. f. kobiet kilkunastoletnia praca na tym polu nie dała dotąd konkretnych wskazań.

Okoliczności, łagodzących taki stan rzeczy, jest b. wiele:

1) brak przede wszystkim w dostatecznej ilości prac doświadczalnych — naukowych na temat wpływu ćwiczeń na ustrój ludzki,

2) w wypadkach, gdy prace takie zostały wykonane — brak powiązania praktycznego pomiędzy wynikami teoretycznymi a realnymi programami i wymaganiami w terenie;

3) trudności w przeprowadzeniu niezbędnych doświadczeń na większą skalę — doświadczenia takie przeszkadzają lub uniemożliwiają wykonywanie obowiązujących programów;

4) zebrany i statystycznie opracowany materiał pomiarowy i obserwacyjny powinien dotyczyć tysięcy indywiduów i pochodzić z okresu wielu lat. Są bowiem takie oddziaływania ćwiczeń fizycznych na ustrój ludzki, których skutki dobre czy złe, ujawniają się dopiero po wielu latach. Jesteśmy dopiero w początkowym stadium badań.

Najwłaściwszym i najbardziej racjonalnym sposobem byłoby przeprowadzenie badań nad każdym rodzajem sportu i ćwiczeń, badań wyjaśniających oddziaływanie tych ćwiczeń z punktu widzenia mechaniki ruchu, wymagań stawianych w stosunku do typu budowy ciała, pracy narządów wewnętrznych, układu nerwowego, układu gruczołów dokrewnych; wpływu kształtującego (w jakim kierunku, trwałego lub chwilowego) — i następnie wybranie takich ćwiczeń, których oddziaływanie korzystne zgodne byłoby z linią naturalnego rozwoju ustroju kobiecego.

Badania dotychczasowe mają charakter fragmentaryczny.

Pocieszeniem (względnym) jest stwierdzenie takiego stanu rzeczy nie tylko u nas, w Polsce, ale we wszystkich krajach, gdzie w. fizycznemu przypada większa lub mniejsza rola.

Były pojedyńcze głosy lekarzy i przyrodników (liczne zwłaszcza w Niemczech w latach 1926—31) zwracające uwagę w związku z rozwojem sportów na odrębność anatomiczną i fizjologiczną ustroju kobiecego. Ale nigdzie nie wyciągnięto ze wskazań tych praktycznych wniosków.

W niektórych krajach, gdzie rozbudowano w. f. na szeroką skalę, również i w. f. kobiece ogarnęło masy. Ale przy określaniu celów i środków prowadzących do osiągnięcia tych celów, decydowały tylko względy praktyczne, wypływające z światopoglądu lub też chwilowych potrzeb.

Doświadczenia innych narodów nie mogą być dla nas bezkrytycznym wzorem. Nie tylko takie względy, jak odrębność cech charakteru narodowego, różne upodobania, różne warunki i wynikające stąd różne cele, wysoka kultura sportowa — czynią nie wskazanym i nie celowym ślepe wzorowanie się na innych narodach.

Nigdzie nie tylko nie rozwiązano, ale n a w e t n i e p o s t a w i o n o zagadnienia zracjonalizowania programów i metod w. f. kobiet.

Wobec palącej potrzeby wskazań praktycznych dla terenu, nie mogąc oglądać się na innych lub czekać przez długie lata na wyniki naszych racjonalnie przeprowadzonych prac doświadczalnych, m u s i m y j u ż t e r a z z a j ą ć j a k i e ś o k r e ś l o n e s t a n o w i s k o.

Stanowisko to może być wynikiem naszych własnych obserwacji, doświadczeń praktycznych i dotychczasowych prac teoretycznych.

Oczywiście, stanowisko to nie będzie oparte na niewzruszonych fundamentach, będzie ulegało zmianom w miarę ewolucji naszych pojęć, i rozszerzania zakresu wiadomości i doskonalenia metod pracy.

Nie będzie to rzeczą niemożliwą i trudną — jeżeli każdy, posiadający teoretyczne wiadomości, doświadczenie praktyczne lub obserwacje z pracy nad w. f. kobiet — zabierze głos i podzieli się swymi spostrzeżeniami. Mogą to zrobić wszyscy pracujący na polu w. f., a zdanie ich, wypowiedziane w dyskusji, w formie referatu lub też specjalnej pracy, przyczyni się do ruszenia sprawy z martwego punktu.

Od siebie pozwalam na wypowiedzenie następujących uwag. Jeżeli mamy mówić o zracjonalizowaniu w. f. kobiet, to należy przede wszystkim określić cele tego wychowania.

Bez względu na istniejące dotychczas różne sformułowania celów w. f., o k i e r u n k u w. f., zarówno mężczyzn jak kobiet, zawsze decydować będą następujące cztery względy: biologiczny, utylitarny (społeczny), emocjonalny i estetyki. Wszystkie te względy razem i każdy z osobna wymagają by w. f. kobiet i mężczyzn szło odrębnymi drogami.

Na czym ta odrębność ma polegać?

Czy mamy czekać na jeszcze jeden system gimnastyczny dla kobiet dlatego, że żaden z dotychczasowych całkowicie nie rozwiązał sprawy?

Mam wrażenie, że nie stworzymy nowych form ruchu (lub b. niewiele), a różnice powinny polegać na:

1) innym natężeniu ćwiczeń

2) innym sposobie stosowania ich i nauczania

3) wyeliminowaniu niektórych ćwiczeń (których szkodliwy wpływ na ustrój kobiecy został stwierdzony)

4) stosowaniu najprostszych, a jednocześnie możliwie wszechstronnych i naturalnych (celowych) form ruchu.

Dr Wanda Czarnocka - Karpińska

Transfer a metoda prowadzenia ćwiczeń gimnastycznych

Niezmiernie interesujący artykuł dra J. Pietera w Nr 2. Wychowania Fizycznego o przenoszeniu się wprawy, poruszył sprawę, która mnie niepokoi już od dość dawna, a która rozpatrywana właśnie od tej strony, o której pisze dr Pieter, nabiera specjalnego znaczenia. Mam na myśli zagadnienie wyuczania ćwiczeń gimnastycznych w przeciwstawieniu do posiłkowania się nimi dla wyćwiczenia bądź to pewnych nowych koordynacji ruchowych, bądź też siły czy długości mięśni. Nie jest to wcale zagadnienie nowe, jak zresztą wszystkie, poruszane dotychczas przeze mnie, ale zagadnienie o tyle niepokojące, że zbyt często spotykam jeszcze nauczycieli, którzy w pracy swej kierują się raczej potrzebą wyuczenia pewnej ilości

ćwiczeń gimnastycznych, aniżeli posługiwania się tymi ćwiczeniami dla celów rozwoju fizycznego młodzieży.

Niepokojące mnie zagadnienie praktyczne, które oby jak najprędzej doczekało się omówienia i zbadania teoretycznego, jest następujące: czy nie za często zmieniamy dobór ćwiczeń gimnastycznych w naszych lekcjach ćwiczeń cielesnych, mając na uwadze jedynie zwiększenie zainteresowania młodziezy, oraz a priori kiedyś postawione twierdzenie, że ruch wyćwiczony, czyli opanowany dokładnie, przestaje być ćwiczeniem. Nie będę tu mówił o tak rażącym błędzie, że zmieniamy co kilka lekcji wszystkie ćwiczenia gimnastyczne, czyli osnowę lekcyjną z tego rzekomo powodu, że wszystkie ćwiczenia już zostały opanowane. Taki błąd spotyka się na całe szczęście coraz rzadziej, a do walki z nim nie potrzeba przytaczać żadnych teorii naukowych. Natomiast i u nauczycieli pracujących zupełnie dobrze spotyka się zmianę ćwiczeń gimnastycznych w osnowie dostatecznie często, aby mieć prawo przypuszczać, że nauczyciel tylko wyucza z mniejszym lub większym stopniem dokładności pewnych ćwiczeń, a nie posługuje się tymi ćwiczeniami dla ogólnych celów wychowania fizycznego. Dla wyuczenia pewnych dość złożonych ćwiczeń gimnastycznych nauczyciel traci bardzo dużo czasu, a po jakim takim opanowaniu zarzuca je i przechodzi do innych ćwiczeń, aby nie zanudzać uczniów, albo też dlatego, że ćwiczenie opanowane przestało być ćwiczeniem. Z obydwu tymi twierdzeniami chciałbym przeprowadzić dyskusję.

Jeśli bowiem staniemy na stanowisku, że ćwiczenie powtarzane za długo w kolejno po sobie następujących lekcjach może się uczniom uprzykrzyć, to jednocześnie musielibyśmy stanąć także na tym stanowisku, że nie należy wyuczać ćwiczeń. Jeśli zaś chcemy wyuczyć ćwiczenia, to ostatecznym celem tego wyuczania musi być naprawdę dokładne opanowanie ćwiczenia przez wszystkich ćwiczących, aby dane ćwiczenie mogło być doskonale, równocześnie i pięknie wykonane. Z praktycznego punktu widzenia rozumowałbym w sposób następujący: skoro poświęciłem dostatecznie dużo czasu na to aby dane ćwiczenie opanować, to nie pozbędę się go tak łatwo z osnowy, lecz będę się nim posługiwał zawsze ilekroć chcę osiągnąć ten efekt, którego mi dane ćwiczenie może dostarczyć. Np. jeśli opanowałem doskonale w danym zespole wagę na równoważni

o pewnej wysokości, to ilekroć chcę otrzymać w efekcie końcowym trudną równowagę z ustaleniem ładnej postawy, tyle razy w swej osnowie lekcyjnej zastosuję właśnie tę już opanowaną wagę, co najwyżej podnosząc coraz wyżej równoważnię. Jeśli wszyscy członkowie zespołu opanowali doskonale przeplot skośny na kracie, to ile razy w lekcji gimnastycznej jest mi potrzebne złożone ćwiczenie tułowia w nieokreślonej płaszczyźnie, tyle razy zastosuję ten przeplot. Wcale nie widzę konieczności usuwania z osnowy właśnie tego dobrze już opanowanego ćwiczenia. Zdaje mi się, że nawet sami ćwiczący, naturalnie na pewnym poziomie, rozumiejący wartość ćwiczenia, będą woleli wykonać to dobrze opanowane, a więc i ładnie wykonane ćwiczenie, aniżeli wyuczać się nowego, które miałoby być znowu po kilku lekcjach zarzucone. Mógłby mi ktoś zarzucić, że w ten sposób rozumując dojdę do takiego absurdu, jak wyuczanie tylko jednej osnowy lekcyjnej na każdym poziomie i posługiwanie się tą osnową dla osiągnięcia pewnych efektów. Nie jestem przekonany o tym, że byłoby to większym złem, aniżeli dzisiejszy kalejdoskop ćwiczeń, z których żadne nie jest wykonane całkowicie poprawnie. Ale do takiego wniosku nie chciałbym dojść. I tu właśnie rzuca pewne specjalne oświetlenie tej sprawy artykuł dra J. Pietera.

Jeżeli bowiem istnieje pewność, że wprawa przenosi się, że transfer rzeczywiście istnieje, to przecież doskonałe wyuczenie pewnego ćwiczenia równoważnego podnosi zdolności ćwiczącego do wykonywania wszystkich innych ćwiczeń równoważnych. Jeśli w jednej osnowie lekcyjnej wyuczę doskonale jakiegoś skoku przez kozła, to mam prawo przypuszczać, że wszystkie inne skoki przez kozła również coś zyskały i że jakikolwiek teraz skok wprowadzę do następnej osnowy lekcyjnej, to wyuczenie tego skoku już zajmie mi stosunkowo mniej czasu, aniżeli skoku poprzedniego. To jedno.

A teraz druga część zagadnienia. Ćwiczenie, które zostało opanowane dokładnie, przestaje być ćwiczeniem. Wydaje mi się i to niezupełnie słuszne. Stawiający taką tezę wychodził ze słusznego do pewnego stopnia założenia, że ćwiczenie opanowane nie przedstawia dostatecznego oporu do pokonania przez ćwiczącego. Jest to jednak tylko do pewnego stopnia słuszne, gdyż przecie opór nie zależy tylko od nieopanowania

lub opanowania ćwiczenia, ale w znacznie większej mierze zależy od siły tarcia i siły ciężkości, czyli od sumy pracy, jaką należy wykonać przy danym ćwiczeniu. I wydaje mi się, że to nawet jest znacznie korzystniejszy opór, aniżeli opór wynikający li tylko z nieopanowania ćwiczenia. Z tego punktu widzenia wynika, że i ćwiczenie należycie opanowane przedstawia pewne wartości, przede wszystkim jako dostarczające pewnej sumy pracy mięśniowej. Rozumując dalej w ten sposób dochodzimy również do poprzedniego punktu, że ćwiczeniem już opanowanym można i należy się nadal posługiwać dla ćwiczenia organizmu, a nie wyuczać nowych ćwiczeń tylko dla samego wyćwiczenia. Jeśli bowiem wprawa ulega przenoszeniu na inne sprawności ruchowe, to przecież nie potrzebujemy wyuczać stale nowych ćwiczeń, nie potrzebujemy wyuczać tych wszystkich ruchów, które mogą się przydać, ale posługiwanie się jakimkolwiek ruchem tworzy wprawę, która na podstawie prawa transferu może być przeniesiona w każdym pożądanym kierunku.

Jest to jednak zagadnienie tak dużej wagi, że nie sposób rozwiązać go tylko na podstawie domniemań i przypuszczeń Dlatego też praktycy będą z niecierpliwością wyczekiwać wyników badań, prowadzonych w tym kierunku przez naukowców, aby móc bez żadnych wątpliwości powiedzieć, czy trzeba i jak często zmieniać dobór ćwiczeń w osnowie lekcyjnej, oraz w jakiej mierze możemy się posługiwać już opanowanymi ćwiczeniami.

M. Krawczyk.

Znaczenie gimnastyki w wychowaniu fizycznym

Spotykamy się z różnymi poglądami, dotyczącymi znaczenia gimnastyki w wychowaniu fizycznym.

Wychowawcy fizyczni w państwach skandynawskich oraz w Belgii i Holandii, przyznają jej chętnie w całokształcie wychowania fizycznego rolę podstawową, podczas gdy we Francji i Anglii zaledwie rolę pomocniczą. Nie brak również i takich — co prawda bardzo nielicznych — którzy chcieli by ją zastąpić grami i sportami.

W Polsce wyłaniają się obecnie dwa pierwsze zapatrywania, obok których dało się zauważyć kilka głosów trzeciego poglądu.

Powyższe stanowiska wymagają krytycznego rozważenia.

Wartość gimnastyki można określić — bardziej jeszcze niż wszystkich innych działów wychowania fizycznego — na podstawie wyników zewnętrznie widocznych tj. w postawie, w ruchach oraz w sprawności fizycznej. Dawna gimnastyka niemiecka (Johna — Spiessa) dawała nam typ gimnastyka o postawie wadliwej. Wadliwość ta odnosiła się przede wszystkim do górnej części tułowia. Mięśnie piersiowe były wprawdzie silnie rozwinięte, lecz mocno przykrócone, wskutek czego mięśnie grzbietu były zbytnio wydłużone.

Następstwem tego była zapadła klatka piersiowa, czego się zewnętrznie nie widziało, gdyż przykrywała ją gruba warstwa mięśni. Ruchomość w stawach oddechowych była mała oraz w związku z tym mała pojemność życiowa. Wobec przewagi ćwiczeń przyrządowych w zwisie i podporze, kończyny górne w stosunku do kończyn dolnych były silnie rozwinięte. Organizm ludzki musiał się dostosowywać do przyrządów, na których koordynacja ruchów była trudna, lecz po wprawie wprost imponująca. Nie była ona jednak w żadnym związku z potrzebami życia rodzinnego. Dobrzy „przyrządowcy" byli najczęściej złymi piechurami i słabymi lekkoatletami.

Wychowawcy fizyczni przygotowani na zasadach powyższego systemu, byli szkoleni prawie wyłącznie w gimnastyce na kursach kilkutygodniowych, a wyjątkowo półrocznych i rocznych.

W przeciwieństwie do powyższego systemu, dawna gimnastyka Lingowska wyrabiała typ gimnastyka harmonijnie rozwiniętego o sprawności ułatwiającej pokonywanie przeszkód w terenie, gdyż przyrządy gimnastyczne były budowane z myślą o budowie ciała ludzkiego oraz o bezpośredniej użyteczności życiowej (drabinki przyścienne, kraty, tramy, liny pionowe i skośne, drabinki sznurowe). Dobrą postawę osiągano przez wszechstronną, lecz przeważnie statyczną pracę mięśniową („gimnastyka postaw"). Następstwem częstego i nadmiernego napięcia mięśni podczas ćwiczeń gimnastycznych była charakterystyczna sztywność w postawach i ruchach. Wpływ na dyscyplinę i wolę wobec warunku precyzji w ruchach, był bardzo duży.

Wychowawcy fizyczni byli szkoleni (jak zresztą dotychczas) podczas studiów kilkuletnich.

Na studiach tych gimnastyka była głównym działem wychowania fizycznego. Uzupełniano ją woltyżami na nartach i łyżwach (wyłącznie krótkotrwałe wycieczki) oraz lekką atletykę. Tą ostatnią tylko o tyle, o ile wchodziła w skład prób o P. O. S. (Idrottsmärke), której posiadanie było normalnym obowiązkiem każdego wychowawcy fizycznego.

Jeżeli wspominam o sprawach, które powinny należyć do przeszłości, to tylko z tego względu, że w praktyce również w szkole dają się zauważyć dawne błędy, będące następstwem przyzwyczajenia.

Krytyczne spostrzeżenia, dotyczące obu powyższych systemów oraz wychowawców fizycznych szkolonych na podstawie tych systemów, poczyniłem na sobie samym i na swoich kolegach podczas dłuższych obserwacyj, do czego miałem wiele sposobności, gdyż przeszedłem wyszkolenie jedno i drugie.

Od tego czasu w ciągu długich lat trzydziestu, a zwłaszcza w okresie powojennym zmieniło się bardzo wiele. Przede wszystkim przyszliśmy do przekonania, że również w gimnastyce należy dostosować się do warunków, a między innymi do wieku, płci, istniejącej sprawności fizycznej, psychiki oraz stosunków społecznych i politycznych. To też, organizując wychowanie fizyczne w wojsku, wydałem w miejsce opracowanego przed wojną „Systemu Linga w zarysie", mały podręcznik pt. „Programy ćwiczeń gimnastycznych, gier i pieśni żołnierskich na okres wyszkolenia rekruta" (r. 1910), w którym nietylko uwzględniłem równorzędnie gimnastykę i gry, lecz także dałem w gimnastyce przewagę ćwiczeniom stosowanym. Podobną właściwością odznaczał się „Regulamin Wych. Fizycz.", wydany w r. 1921. Regulamin ten zawierał również tor przeszkód, opracowany na zasadach toku lekcyjnego [1]).

Oba powyższe wydawnictwa były podręcznikami metodycznymi w zastosowaniu do potrzeb służby wojskowej.

---

[1]) Zamiast ćwiczeń wstępnych krótki bieg, jako pierwsze ćwiczenia równoważne, skoki po wystających kamieniach, przeszkoda w podporze, w zwisie, bieg równoważny, bieg i skoki przeplatane dźwiganiem, pełzaniem i rzutem granatem, bieg w pozycji skulonej przed rów strzelecki (tunelem) a wreszcie zamiast walki wręcz pchnięcie bagnetem.

Odmiennymi właściwościami odznacza się Gimnastyka cz. I i II. Wydana dla potrzeb szkół średnich (w r. 1926 — 1928) obejmuje głównie systematykę ćwiczeń gimnastycznych z ogólnymi wskazówkami metodycznymi. Mimo to, podkreśliłem w tym podręczniku dość wyraźnie stosunek gimnastyki do innych działów wychowania fizycznego, mówiąc:

„Wychowanie fizyczne nie może ograniczyć się do sal gimnastycznych i boisk, lecz musi szukać swego uzupełnienia w bezpośrednim zetknięciu się z przyrodą i przeszkodami, które ona stwarza.

Powyższa zasada została — jak wiadomo — w znacznej mierze uwzględniona w programach ćwiczeń cielesnych, wydanych przez M. W. R. i O. P. W związku z tym staraliśmy się wspólnymi siłami o dalsze doskonalenie metody gimnastyki, o lepsze urządzenie sal i staranniejsze ich utrzymanie. Tymczasem spotkaliśmy się z trzecim, co prawda odosobnionym, lecz niepokojącym stanowiskiem, a mianowicie, że gimnastykę należałoby, zastąpić innymi działami wychowania fizycznego, gdyż młodzież gimnastyki nie lubi. Powyższe stanowisko, ponieważ ma pozory słuszności, wymaga rozpatrzenia. Przede wszystkim nie wszystko, co młodzież lubi jest z pożytkiem osobistym i ogólnym, boć przecież wiele środków, dających bezsprzecznie dobre wyniki wychowawcze uważa ona za przymus. Nie wynika z tego wcale, abyśmy w wychowaniu mieli stosować wyłącznie przymus, lecz raczej powinniśmy się starać o dobry stosunek swobody do przymusu. W wychowaniu fizycznym swoboda powinna nawet przeważać. Może ona również przeważać w gimnastyce, o ile nauczyciel jest sam nią zainteresowany. Sądzę więc, że zamiast powyższego, bardzo niepokojącego stanowiska, należałoby stwierdzić konieczność staranniejszego przygotowania wychowawców fizycznych w tym najtrudniejszym dziale, jakim jest gimnastyka. Prócz tego podkreślam niebezpieczeństwo, jakie nam mogło by grozić w wych. fizycznym, gdybyśmy chcieli propagować powyższe zapatrywanie. Wszak Francja zajęła przed laty podobne stanowisko, uwzględniając równocześnie znaczenie swobodnego ruchu na wolnym powietrzu. Powyższa zasada zupełnie słuszna w teorii dała w praktyce jak najgorsze wyniki, zwłaszcza w porze zimnej i dżdżystej. W praktyce bowiem posługiwano się w dalszym ciągu

w okresie zimowym salami gimnastycznymi, lecz wobec zasady swobody ruchu na wolnym powietrzu, o czystość i urządzenie sal gimnastycznych nie dbano i nie bardzo również starano się o wypracowanie i doskonalenie metody ćwiczeń cielesnych. Przebłyskiwały tam nawet kilkakrotnie myśli dobre, lecz potraktowano je fragmentarycznie. Doszło wreszcie do tego, że na kongresie wych. fizycznego w Brukseli po długim wstępie wyjaśniającym pokaz, okazał zespół francuski w miejsce ćwiczeń gimnastycznych, rzuty i chwyty dużymi, pełnymi piłkami. Tymczasem państwa skandynawskie poszły inną drogą. Stwierdzają one również konieczność ćwiczeń cielesnych na wolnym powietrzu, lecz wobec zmiennej aury budują sale gimnastyczne, dobrze urządzone i dające się łatwo odczyszczać tj. dążą do tego, by powietrze w salach gimnastycznych nie różniło się zbytnio swą jakością od powietrza na boiskach oraz dbają o dalsze doskonalenie metod gimnastyki. Nic więc dziwnego, że ćwiczenia gimnastyczne prowadzone w takich warunkach wywołują większe zainteresowanie u młodzieży, a wyniki, jakie ona osiąga przy rozumnej pracy nauczyciela, są najlepszym dowodem, że gimnastyka jest bardzo ważnym środkiem z wychowaniem fizycznym. Wymaga ona jednak obok dobrych warunków i obowiązkowości nauczyciela niezmiernie ważnego szczegółu, a mianowicie **zrozumienia ruchu,** bez czego prowadzenie ćwiczeń gimnastycznych będzie może nawet **zewnętrznie** poprawne lecz **bezduszne.**

W związku z tym stwierdzam, że nie zmieniając zasadniczo swego poglądu na znaczenie gimnastyki w wychowaniu fizycznym, uważam ją w pewnych okresach życia za środek podstawowy (10 — 16 lat), w innych zaś jako środek pomocniczy. Prócz tego uważam ją jako bardzo pożyteczny środek pomocniczy w poszczególnych gałęziach sportu, a przede wszystkim w lekkiej atletyce i narciarstwie. Wobec tego proponował bym, aby nie mówić o gimnastyce jako środku podstawowym, lub pomocniczym lecz aby uważać ją za środek równorzędny, którym posługujemy się — zależnie od potrzeb — w większej lub mniejszej mierze. Nie sądzę przy tym, aby jakikolwiek podział gimnastyki mógł nam ułatwić orientację w doborze środków. Dlatego też podziału gimnastyki zasadniczo nie uznaję. Uznaję natomiast dla celów wychowawczych różny dobór środków i różne sposoby posługiwania się nimi, co już wkracza w dziedzinę

metody. Innymi ćwiczeniami, a nawet innym zestawieniem, a także następstwem ćwiczeń będziemy posługiwali się w klasach niższych i wyższych, innymi w wojsku, innymi w obozach p. w., innymi jako przygotowaniami do ewolucji narciarskich, a innymi w towarzystwach gimnastycznych męskich i żeńskich. Takie stanowisko wydaje mi się o tyle słuszniejsze, że wychodząc z wspólnego założenia, zmusza do głębszego przemyślenia ćwiczeń gimnastycznych w związku z odmiennymi potrzebami indywidualnymi i społecznymi.

Powyższa sprawa wymaga wprawdzie uzgodnienia poglądów, lecz daleko ważniejszą od niej jest kwestia przyjęcia zasad, o które by można było oprzeć dalsze doskonalenie metody gimnastyki w ścisłym związku z naszymi rodzimymi potrzebami indywidualnymi i społecznymi. Uważam, że jedną z jej podstawowych myśli przewodnich powinna być **bezpośredniość i swoboda oraz wszechstronność pracy mięśniowej.** Powyższe wytyczne mam zamiar rozwinąć w jednym z następnych artykułów.

Walerian Sikorski

O współczesnych metodach gimnastycznych

Wybór metody.

Z przytoczonych w poprzednim zeszycie „Wychowania Fizycznego" na tym miejscu wywodów prof. Haglunda mogliśmy się przekonać, że:

1) Ćwiczenia gimnastyczne nie są ruchami związanymi z naturalnymi czynnościami ruchowymi, lecz ruchami izolowanymi, skonstruowanymi, których zadaniem jest systematyczne ćwiczenie pojedyńczych stawów. Podobnie skonstruowane bywają często i gimnastyczne pozycje wyjściowe. 2) To systematyczne ćwiczenie pojedyńczego stawu odbywa się w ten sposób, że albo nigdy nie przychodzi w życiu praktycznym, albo też tylko jako część zautomatyzowanej czynności (funkcji) ruchowej, i to zarówno jeśli idzie o najprostszy jak i najbardziej złożony ruch. 3) Skonstruowane pozycje i ruchy gimnastyczne, wykonywane w sposób oznaczony co do kierunku, szybkości,

natężenia i rodzaju, stoją wszystkie bezpośrednio pod kierunkiem woli, tzn. wyższych centrów systemu nerwowego. Dzięki temu gimnastyka staje się ćwiczeniem nie tylko ściśle ograniczonym do organu postawy i ruchu, ale i czynności systemu nerwowego, zarówno fizycznych jak i psychicznych. 4) Ćwiczenia sportowe, ruchy swobodne przy grach i zabawach, w odróżnieniu od ćwiczeń gimnastycznych, nie operują izolowanymi ruchami stawowymi, lecz ćwiczą całe zespoły ruchowe, całe czynności ruchowe, czasami dość specjalnego rodzaju, które szybko się automatyzują i stają się funkcjami. 5) Gimnastyczne ćwiczenia stosowane, których forma jest mniej lub więcej oznaczona i skonstruowana (np. gimnastyczne wspinania, skoki na przyrządach, chody równoważne wykonywane w oznaczony sposób), stanowią formę pośrednią pomiędzy ruchami czynnościowymi (funkcjonalnymi), a skonstruowanymi. 6) Wartość gimnastyki polega na harmonijnym ćwiczeniu całego ciała i jego nadzwyczajnie skomplikowanego systemu organów, w sposób celowo podkreślający pozycje i ruchy prostujące, jako przeciwwagę przeważających w życiu codziennym ruchów i pozycji w zgięciu, a to dla normalnego rozwoju rosnącego organizmu jest niezmiernie ważne. Wartość gimnastyki rośnie tym więcej, im silniejszy i szybszy jest rozwój cywilizacji technicznej i maszynowej, redukującej coraz to bardziej zakres naszej ruchomości i używalność naszego aparatu ruchowego. Skonstruowane pozycje i ruchy gimnastyczne są tedy celowo jednostronnie obmyślane z wyraźnym przeciwstawieniem się jednostronności codziennego życia i wynikłym stąd szkodliwościom dla organu postawy i ruchu. Starają się one poprawić w ten sposób zarówno formę, jak i funkcję tego organu. 7) Naukowa wartość gimnastyki Linga polega z jednej strony na świadomym wyzyskaniu wszystkich możliwości ruchowych i pozycji ciała, na podstawie których można w nieskończoność kombinować coraz to inne ruchy, a więc wprowadzić zmiany ćwiczeń, z drugiej zaś na metodycznym stopniowaniu tych ruchów i ich natężenia, dzięki czemu gimnastyka posiada wielką zdolność przystosowania jako wszechstronne metodyczne ćwiczenie ciała do każdego wieku, płci, potrzeb i stopnia wyćwiczenia. 8) Biorąc pod uwagę różnicę w charakterze ruchów gimnastycznych w porównaniu z ruchami swobodnymi, nie wolno nam zapomnieć o tym, że podczas gdy przy sportach stara-

my się przez powtarzanie utorować stałe drogi ruchowi i zautomatyzować właściwe i poprawne ruchy, to w gimnastyce ćwiczenia muszą się ciągle zmieniać. Zautomatyzowane, tracą ruchy gimnastyczne olbrzymią część swej wartości i stają się bezdusznym treningiem mięśniowym.

Konieczność stosowania gimnastycznych ćwiczeń kształtujących, zmierzających do harmonijnego rozwoju, ewentualnie do wyrównania lub poprawy wadliwych stosunków budowy osobnika w ciągu całego okresu szkolnego (rozwojowego) wykazują najdobitniej ortopedyści, podnosząc — jak widzieliśmy — że dobra postawa ciała jest najpewniejszym i najsubtelniejszym wskaźnikiem prawidłowego rozwoju i zdrowia osobnika. Jakże u nas w Polsce przedstawia się postawa naszej młodzieży? Odpowiadają nam na to m. in. wyniki badań, przeprowadzonych przez Komisję do badań wartości biologicznej dziatwy i młodzieży R. P. Rady Naukowej Wychowania Fizycznego, ogłoszone w artykule doc. dra J. Mydlarskiego pt.: „Jaką jest nasza młodzież" (zesz. 5, styczeń 1938 „Wychowanie Fizyczne"). Jeśli przyjmiemy postawy A i B za prawidłowe, zaś postawy C, D, E za nieprawidłowe, okaże się, że średnio ponad 50% naszej młodzieży i dziatwy posiada złe postawy. Wyniki badań równocześnie wskazują, że procent dobrych postaw rośnie z wiekiem, a szczególnie wyraźnie w okresie 14 — 15 lat, tzn. z chwilą wejścia w szkołę średnią i rozpoczęcie planowego i racjonalnego ćwiczenia gimnastycznego w szkole. Nieco inne, ale również niekorzystne dla postaw naszej młodzieży wyniki wykazują doraźne badania grzbietu dzieci i dorosłych, przeprowadzone w maju b. r. w Poznaniu i Warszawie przez b. Inspektora gimnastyki w Danii, K. A. Knudsena [1]).

Trudność prowadzenia ćwiczeń kształtujących i wyrównawczych polega na tym, że nie możemy łatwo określić co to jest dobra i prawidłowa postawa, że nie możemy oznaczyć jakiejś ogólnie obowiązującej normy takiej postawy, a opieramy się tu raczej na pewnych kanonach natury estetycznej, jakie np. możemy wysnuć na podstawie studium klasycznej rzeźby grec kiej. Łatwiej już rozpoznać nam nieprawidłowość czy błąd postawy, a to wymaga z jednej strony indywidualnego traktowania ucznia, z drugiej dużego doświadczenia, dobrej spostrzegaw-

[1]) „Wychowanie Fizyczne", zesz. 2, październik 1938.

czości i gruntownych wiadomości o budowie i funkcjach ciała ludzkiego, jak również właściwego użycia środków, by móc skutecznie zastosować ćwiczenie w kierunku usunięcia błędu czy choćby kształtowania ciała w pożądanym kierunku. Wprawdzie prof. Linhard w swej „Szczegółowej teorii gimnastyki" wypowiada pogląd, że do prowadzenia skutecznej kształtującej gimnastyki nie potrzeba znajomości nauk biologicznych, ale sam wycofuje się z tego stanowiska, pisząc gdzie indziej [2]), że „o ile chodzi o dzieci i młodzież i o obowiązkowe wychowanie fizyczne, to musi się wymagać, by ćwiczenia obok działania wychowawczego posiadały jeszcze wartość dla harmonijnego rozwoju rosnącego organizmu. Jeśli się na zasadzie głębszych wiadomości budowy i funkcji oraz oddziaływania zwyczajnej pracy na organizm przyjdzie do przekonania, że jakieś ćwiczenie posiada ujemne znaczenie, należy to ćwiczenie usunąć z zasobu ruchów". Jednym słowem dobre i celowe prowadzenie ćwiczeń gimnastycznych wymaga gruntownej wiedzy biologicznej, wiele doświadczenia, a również, zważywszy warunki pracy wychowawczej w szkole, znacznych zdolności wychowawczych. I ma rację Gaulhofer, gdy twierdzi, że jeśli chodzi o ćwiczenia wyrównawcze, to tylko dobry nauczyciel może przy ich pomocy osiągnąć doskonałe rezultaty wychowawcze, natomiast ćwiczenia sprawności i wysiłku (gry, sporty) są stosunkowo łatwe do prowadzenia i uzyskiwania doskonałych wyników wychowawczych nawet dla przeciętnego nauczyciela.

Przeciwko skonstruowanym ćwiczeniom gimnastycznym podnosi się ze strony lekarzy, biologów i nauczycieli różnego rodzaju zarzuty, z których najważniejsze można by sformułować następująco: 1) że praca i ruchy codziennego życia kształtują nam również postawę i że można ćwiczenia z naturalnymi ruchami tak dobrać, by kształtowanie postawy w odpowiednim kierunku było zapewnione. Jednym słowem można wymyślone ćwiczenia zastąpić ruchami naturalnymi; 2) że w naturze nie ma ruchów nie celowych i oderwanych, jakimi są skonstruowane ćwiczenia gimnastyczne; 3) że gimnastyka ze swymi celami wyrównawczymi i kształtującymi, i ruchami oderwanymi przyjmowana jest przez dziatwę i młodzież jak śmiertelnie nudne lekarstwo.

[2]) „Legemsövelser og Legemsövelser", Fysisk Fostran och Vetenskapen, nr. 1/1938.

Rozpatrzmy po kolei wymienione zarzuty. Jeśli idzie o zarzut pierwszy, to wiemy, że praca tworzy organ, zarówno jeśli chodzi o funkcję (czynność), jak i formę. Forma i funkcja wzajemnie na siebie oddziaływują, pozostając w ścisłej wzajemnej zależności. Z formy organów ruchu można wysnuć dość dokładne wnioski co do ich funkcji. Niedostateczne ćwiczenie powoduje atrofię organu, zbyt silne — jego przerost (hypertrofię). Błędne używanie organu ruchowego, jego nadużycie, czy to przeciwnie, nie używanie wychodzą na szkodę formy naszego ciała. Otóż jeśli idzie o pracę codzienną, o ruchy naturalne codziennego życia, to niestety widzimy, że działają one przeważnie jednostronnie i zniekształcająco — jeśli idzie o sporty, to nader rzadko trafi się sport nie jaskrawie jednostronny — a gdy chodzi o młodzież szkolną, to tutaj głównym brakiem jest niedostateczna ilość ruchu i pracy fizycznej i przeciążenie postawy siedzeniem i nieruchomością. Stosując wyłącznie jakieś ćwiczenie swobodne, np. gry, nie posiadamy żadnej pewności, że ruchy przy nich pójdą właśnie w tym kierunku, o jaki nam chodzi ze względu na usuwanie pewnego błędu, czy niedorozwoju, a więc np. o prostowanie postawy. Owszem możemy być prawie pewni, że tak nie będzie, że ruchy pójdą torem najłatwiejszym, już wyrobionym. Możnaby np. zastosować pewne gry i sporty, które specjalnie podkreślają prostowanie postawy, np. pływanie piersiowe lub siatkówkę (gra przy siatce), ale najpierw nie byłoby tu mowy o jakiejś odmierzonej, stopniowej i świadomej pracy, jeśli by szło o systematyczne ćwiczenie pojedyńczych ruchów stawowych do granicy ich ruchomości, co nam daje gimnastyka, a następnie trudności praktyczne zastosowania tego rodzaju ćwiczeń byłyby bardzo znaczne. Prócz tego gry i sporty operują przeważnie ruchami mniej lub więcej zautomatyzowanymi lub szybko się automatyzującymi, biegnącymi po utartych drogach koordynacyjnych, a więc nie byłoby tu mowy o wyrabianiu w szerszym zakresie wyższych centrów mózgowych, które osiągamy właśnie przez wykonywanie skonstruowanych, oznaczonych ruchów gimnastyki kształtującej.

Zarzut drugi stosunkowo łatwo odeprzeć. Jakkolwiek niewątpliwym faktem jest, że codzienne ruchy naszego ciała są prawie zawsze celowe, gdyż związane są z naszymi funkcjami, ale człowiek od niepamiętnych czasów objawiał chęć „sztuki ruchu", i znajdował radość w grze ciała, a więc ruchach sztucz-

nych, wymyślonych, pozbawionych celu. Konstatujemy to zarówno na rysunkach egipskich, przedstawiających żonglowanie piłkami, ćwiczenia zręczności i atletykę, jak i na pochodzących z Chin z epoki 2700 lat przed Chrystusem, wskazujących, że już wtedy istniał rodzaj gimnastyki kształtującej, czy leczniczej która ponoć była nawet dla Linga pobudką do stworzenia jego systemu gimnastycznego. Podobnie nie celowe są wszelkie ruchy taneczne i plastyczne, które są czystą sztuką ruchu, a które przecie odnajdujemy nawet u ludów pierwotnych. Czyż już u dziecka nie widzimy spontanicznie wykonywanych ćwiczeń zręcznościowego ruchu, nie mającego celu? Jeżeli człowiek, który leżał w łóżku lub długo siedział nieruchomo, podniesie w górę ramiona i wyprostuje grzbiet (przeciągnie się), czyż nie jest to skonstruowane ćwiczenie gimnastyczne, nie związane z żadną celową funkcją, a przecież wykonywane spontanicznie? W związku z powyższym pragnę podnieść, że nie każdy ruch, czy pozycja gimnastyczna, która na pierwszy rzut oka wydaje się nam skonstruowana i sztuczna, jest taką w rzeczywistości. Przed paru laty w jednej ze wsi podtatrzańskich obserwowałem kilka dziewcząt góralskich, przewracających pokosy siana w regularnej pozycji opadu tułowia w przód o wyprostowanym grzbiecie. Należałoby oczekiwać przy tego rodzaju natężającej pracy raczej pozycji ze zgiętym kręgosłupem i ugięciem nóg, a jednak dobrze rozwinięte dziewczęta przyjęły spontanicznie pozycję, którą skłonni bylibyśmy uznać za sztuczną i nie ekonomiczną.

Skłonność człowieka do wykonywania ruchów niecelowych, do sztuki ruchu można wyjaśnić tym, że typowe odruchy, na jakich buduje się motoryka zwierzęcia, nie są ani w częci tak wyraźne u człowieka, u którego mózg przejmuje w daleko wyższym stopniu funkcje motoryczne, które przed tym podlegały niższym centrom mózgu. Stąd np. usunięcie funkcji kory mózgowej u człowieka ogranicza znacznie silniej jego motoryczne funkcje, niż np. u kota. Niewątpliwie ruchy ciała, które można odnaleźć pomiędzy preformowanymi ruchami odruchowymi, są łatwiejsze do wykonywania i są ruchami naturalnymi [3]), ale nie oznacza to, by ruchy wykonywane wbrew tym

---

[3]) Patrz: J. Lehmann: „Om hallnings — och rörelsereflexer hos djur och människor", Fys. Fostr. o. Veten. nr. 3/1935.

odruchom, były przeciwnymi naturze. To prawda, że gimnastyka kształtująca operuje ruchami oderwanymi, trudnymi do pojęcia dla umysłu dziecka, czy nawet młodzieży, ale nie są one pozbawione bardzo ścisłego celu. Ich celem bardzo istotnym, choć nie bezpośrednio uchwytnym, jest kształtowanie postawy i ruchu.

Istnieją usiłowania nadania ćwiczeniom kształtującym jakiegoś zrozumiałego celu. Wspomnijmy tu o Gaulhoferze, a w Polsce o R. Czyżewskim i jego tak przez pułk. dra Gilewicza nazwanej metodzie „bezpośredniej celowości ruchu" [4]). Usiłowania te są bardzo interesujące, a tego rodzaju ruchy celowe stanowić mogą znakomite przejście od ruchów fantazyjnych dziecka do ruchów ściśle skonstruowanych, w dziedzinie zaś ćwiczeń stosowanych stanowić mogą znakomite formy szkolne tych ćwiczeń. Brakiem tego rodzaju metody pracy jest brak dostatecznej kontroli nad przebiegiem, obszernością i rodzajem ruchu, z chwilą gdy chodzi tylko o bezpośrednią celowość ruchu, a więc o wykonanie zadania ruchowego w sposób dowolny.

Poruszona wyżej sprawa łączy się z zarzutem trzecim, mianowicie, że gimnastyka jest nudna. Niewątpliwie jest w tym wiele prawdy, zwłaszcza przy niedostatecznym przygotowaniu metodycznym i psychologicznym nauczyciela, jak również braku zdolności pedagogicznych w wielkim stylu. Ruchy gimnastyki kształtującej nigdy nie będą posiadały takiej siły atrakcyjnej, jak ćwiczenia sportowe czy gry, gdyż są ubogie treściowo, a cel ich jest zbyt oderwany dla młodzieży, dla dziatwy zaś zupełnie niezrozumiały. Z drugiej strony ćwiczenia te często dają zamało emocji, wysiłku, są traktowane zbytnio ze stanowiska „higienicznego", jako rodzaj dawek homeopatycznych. Tutaj wskazują nam drogę Bukh ze swoimi energicznymi, rytmicznymi ćwiczeniami kształtującymi, nadającymi się dla młodzieży starszej — oraz Björkstén z jej niewątpliwie trudną, ale największej uwagi godną metodą „obrazowania", jak również z jej uwagami, podkreślającymi ważność głosu komendy, jako potężnego instrumentu natury psychicznej w rękach nauczycie-

---

[4]) W ramach cyklu artykułów o współczesnych metodach gimnastycznych nie mogliśmy niestety omówić tej interesującej metody, a to z powodu braku ogłoszenia drukiem jej zasad i zasobu ćwiczebnego.

la, wreszcie odpowiednie zastosowanie specjalnej muzyki, jako znakomitego środka, wyzwalającego energię psychiczną u ćwiczących (dziewczęta).

Jeśli jednak mówi się, że gimnastyka jest nudna, to nie sposób nie zauważyć, że w nauce szkolnej istnieje wiele innych niezbędnych przedmiotów nauczania, które są przez większość młodzieży odczuwane jako nudne, np. matematyka, gramatyka itp., ale nikomu nie przyjdzie na myśl żądać ich usunięcia. Ćwiczenia gimnastyki kształtującej trzeba traktować jako pewnego rodzaju zabieg higieniczny taki, jak np. mycie rąk przed jedzeniem, mycie zębów, wietrzenie itp., zabiegi, które też z początku nie są przyjmowane przez dziatwę z entuzjazmem, ale tym niemniej są niezbędne. Zanim nie staną się nawykiem, musi się użyć przymusu, by wdrożyć młodzież do ich stosowania. Nawyk staje się potrzebą, a nawet pewnego rodzaju przyjemnością, jak to np. możemy, odnośnie do ćwiczeń gimnastycznych, obserwować na młodzieży skandynawskiej, gdzie ćwiczenia te są w dużej mierze wykonywane z prawdziwym entuzjazmem.

Rzecz inna, że dobry nauczyciel nigdy nie powinien zapominać o tym, iż nauczanie ćwiczeń ciała winno starać się na pierwszym miejscu o wydobycie nastroju zadowolenia i radości u ucznia. Radość bowiem posiada nieocenione wartości fizjologiczne (wpływ korzystny na krążenie) i psychiczne (zwalnianie hamulców psychicznych i ułatwianie pracy umysłowej [5]).

Dbając zarówno o czynnik radości, iak i napełnienie treścią ruchów gimnastyki kształtującej, nie możemy jednak tracić z oczu celu tych ćwiczeń, tj. kształtowania dobrej postawy i do pewnego stopnia ruchów. Stuletnie przeszło istnienie gimnastyki Linga, osiągnięte przez nią doświadczenie praktyczne, oraz jej zadziwiająca zdolność rozwojowa, wykazują dowodnie, że jest ona w tym względzie środkiem, jeśli nie doskonałym, to w każdym razie mogącym się pochlubić dobrymi wynikami praktycznymi, o ile jest rozumnie stosowany. Przyznaje to m. in. nawet Lindhard, który zasadniczo odmawia gimnastyce Linga wartości zdrowotnej, pisząc w cytowanej „Szczegółowej teorii gimnastyki", że trudno byłoby ją zastąpić czym innym. Wartość gimnastyki kształtującej, jako systematycznego ćwiczenia

[5]) Patrz H. Sippel: „Leibesübungen und geistige Leistung".

ruchów stawowych ocenia sport rekordowy (a więc ćwiczen par excellence celowe), który wprowadza te ćwiczenia do swej zaprawy kondycyjnej. Byłoby błędem przypisywać jednak gimnastyce wartości, jako ćwiczenia b e z p o ś r e d n i o przygotowującego do sportów, rzekomo dlatego, że operuje ona ruchami prostszymi, „analitycznymi", które potem można razem zebrać i złożyć w piękną całość. Nie ma nic fałszywego — ruchy czynnościowe możemy doskonalić tylko przez same czynności, a nie przez jakieś ich wyrozumowane ułamki. Jeśli staniemy na tym stanowisku, to nie będziemy również przypisywać nadmiernej wartości i wagi jakiemuś systematycznemu uszeregowaniu ćwiczeń kształtujących, w celu ich stopniowania. Niewątpliwie jedne ruchy są łatwiejsze, drugie trudniejsze do wykonania, ale stopniowanie polega nie tylko na zmianie pozycji wyjściowej, podniesieniu ramion wyżej, lub tp., ale również na ilości powtórzeń, sposobie wykonania, swobodzie wykonania i w. in. Człowiek nie jest maszyną, a ćwiczenia gimnastyczne celem samym w sobie, są one tylko środkiem, w prowadzeniu więc gimnastyki nie na wiele nam się przyda zbytnia wiara w systematykę, a więcej wiedza, otwarte oczy i umiejętność wychowawcza. Dzisiejsze metody gimnastyczne skandynawskie są przecie w olbrzymiej mierze wyrazem buntu przeciw nadmiernej „systematyce", jaką szerzył Centralny Instytut Gimnastyczny w Stokholmie.

Postulaty radości i celowości ruchu będą mieć niezmiernie silne ugruntowanie i uzasadnienie, skoro opuścimy teren ćwiczeń kształtujących i wyrównawczych, a przejdziemy do ćwiczeń o charakterze praktycznym, czyli do tzw. ćwiczeń stosowanych gimnastyki. Jak wiemy stanowią je wszelkie ruchy lokomocyjne, jak chód, bieg, chód równoważny, skoki, wspinanie wszelkiego rodzaju, rzuty itp., wchodzące w skład tzw. ćwiczeń głównych lekcji gimnastyki. Gimnastyka szwedzka, zwłaszcza polingowska, miała skłonność konstruowania tych ćwiczeń o charakterze przecie użytecznym, jak również wysuwania przy nich dodatkowo momentu „dobrej postawy". Celowość i ekonomia ruchu pozostawały tutaj na dalekim planie. Skutek był taki, że niejednokrotnie popełniano „herezje mechaniczne", (np. żądanie przy skoku w dal doskoku na palce z zachowaniem pionowej pozycji ciała z przylepionymi rękami do ud), które wykazywał gimnastyce szwedzkiej już przed laty Deme-

ny, a świeżo przeciw tym sztucznościom wystąpili Gaulhofer i Streicher. Ci ostatni żądają w miejsce konstrukcji i stylu ruchowego przywrócenia tym ćwiczeniom naturalności i celowości, a więc np. pokonanie przeszkody w sposób celowy, jak najszybciej, jak najekonomiczniej. W ćwiczeniach stosowanych naturalność i ekonomia ruchu winny być też normami kierującymi. W Polsce dadzą się spostrzec również dosyć silne tendencje przywrócenia tym ruchom ich naturalności, a heroldem tego kierunku uczynił się pułk. dr Gilewicz, który w naszej Akademii Wych. Fiz. (CIWF) prowadzi w tym kierunku żywą działalność, starając się, by tym ćwiczeniom przywrócić stracone i zagubione prawa naturalności i celowości. Praca nad metodyką tych ćwiczeń, doświadczenia przy pomocy odpowiednich „naturalnych urządzeń" (które w dużej mierze nawiązują do Guta Muthsa) są w toku.

Postulaty powyższe znajdują również znaczne zrozumienie w krajach skandynawskich. Tak np. Elin Falk w swej książce: „Gymnastik med lek och idrott" pisze: „W salach gimnastycznych i na boiskach stosuje się jeszcze zbyt wiele ćwiczeń błędnych, szczególnie ruchów o znaczeniu kształtującym (np. skłony napięte, pseudoplastyczne ruchy ramion, nóg, głowy i tułowia, wchodzące do gimnastyki i tańca). Przy pomocy tych ćwiczeń wyrabia się u dzieci dużą zręczność, ale zręczność bez pożytku, a czasami ze szkodą dla ich naturalnego rozwoju i zdolności do pracy. Natomiast w nadzwyczaj niewielkim stopniu uczy się je jak mają stać, chodzić, biegać, siedzieć, leżeć, a jeszcze mniej uczy się je sztuki swobodnego, opanowanego i grzecznego zachowania się. Również nie wyzyskuje się dostatecznie związanych z metodycznymi ćwiczeniami ciała zwykłych ruchów przy przebieraniu się, czy też ustawianiu przyrządów gimnastycznych w celu nauczenia dzieci podstaw celowego sposobu pracy poza salami i boiskami szkolnymi". J. G. Thulin w swej „Teorii gimnastyki i metodyce" przestrzega nauczycieli przed przedwczesnym uczeniem sztucznych form ruchów o charakterze użytkowym, zanim nie zautomatyzuje się forma naturalna celowa tych ćwiczeń.

Metodyka nauczania tych ćwiczeń wymaga doświadczenia i prób. Możemy tu iść albo drogą wskazaną przez Thulina, który wszelkie skonstruowane formy ćwiczeń stosowanych po-

przedza naturalnymi, swobodnymi, „funkcjonalnymi" formami, a dopiero po osiągnięciu dostatecznego stopnia sprawności w tym ruchu naturalnym przechodzi do form mniej lub więcej oznaczonych, skonstruowanych i „stylowych" — albo też zastosować metodę „naturalną" Gaulhofera zadań ruchowych, zbierania doświadczeń ruchowych, na podstawie których przechodzi się do świadomego kształtowania ruchu za pomocą tzw. szkolnych form ruchu, podkreślających pewne momenty ćwiczenia i doskonalących je w obrębie całości ćwiczenia. Sposób to doskonały, ale wymaga jeszcze dalszych prób, doświadczeń i rozbudowania metodycznego.

Jeśli chodzi o te „utylitarne" ćwiczenia, to należy zauważyć, że nie możemy w tej utylitarności, w tym przystosowaniu do wymagań życia iść zbyt daleko. Np. żądanie usunięcia sal i przyrządów gimnastycznych, a przejście wyłączne na boiska i w teren naturalny, jest nie do przeprowadzenia ze względu na nasze warunki klimatyczne, zmuszające nas do prowadzenia pracy wychowawczo - fizycznej przez przynajmniej 6 miesięcy na 10 miesięcy roku szkolnego w sali. Przyrządy zaś gimnastyczne szwedzkie są tego rodzaju, że mogą doskonale imitować i zastąpić naturalne przeszkody terenowe. Dalej granicę utylitaryzmu musi zakreślić postulat Lindharda, cytowany powyżej, mianowicie nie szkodzenie, lecz pobudzanie naturalnego i harmonijnego rozwoju organizmu rosnącego. Najlepiej może ujął zakres tych ćwiczeń Gaulhofer, wyróżniając ćwiczenia przy pracy w „znaczeniu gospodarskim", jak wspinanie, wdrapywanie się, chód pod górę, chodzenie równoważne, noszenie, podnoszenie, ciągnienie, przepychanie, skoki. Wszystkie te ćwiczenia stanowią również doskonałe przygotowanie do służby żołnierskiej. Ćwiczenia cielesne w szkole nie są w stanie przygotować do wszystkich możliwych prac i zawodów i nie jest to ich zadaniem — mogą jednak i powinny dać podstawy pełnego i harmonijnego rozwoju organu postawy i ruchu, a zarazem wyrobić ogólną sprawność ruchową w znaczeniu „gospodarskim", mniej więcej odpowiadając ogólnym warunkom życiowym.

By sprawę postawić konkretnie, należałoby zmierzać do usunięcia z gimnastyki w szkołach powszechnych, a do pewnego stopnia i gimnazjum, skonstruowanych ćwiczeń stosowanych. W gimnazjum do pewnego stopnia dlatego, że młodzież

często spontanicznie objawia zamiłowanie do „sztuk ruchowych".

Na koniec tych rozważań jeszcze sprawa schematu lekcyjnego. Sądzę, że ci co nie przywiązują zbyt wielkiego znaczenia schematowi lekcyjnemu, mają rację i rozumują słusznie. Jeśli zauważymy, że tok lekcyjny stanowi nieocenioną pomoc dla początkującego nauczyciela i że winien uwzględniać wszechstronność, wymianę ćwiczeń i wypoczynek, to będą chyba najważniejsze jego cechy. Dalszy postulat, który trzeba postawić dobremu schematowi, to że winien być prosty, jasny, praktyczny i łatwy do zastosowania w różnych warunkach i dla każdego wieku i płci. Za taki schemat osobiście uważam schemat lekcyjny Thulina, co oczywiście nie przeszkadza, że czerpię od innych twórców metod gimnastycznych zarówno z ich zasobu materiału ćwiczebnego, jak i uwag metodycznych wszystko to co posiada wartość istotną, a co starałem się w cyklu artykułów o współczesnych metodach gimnastycznych i w niniejszym artykule uwydatnić i podkreślić.

Mgr Tadeusz Biernakiewicz.

Metoda nauczania łyżwiarstwa

I. Ważność znalezienia racjonalnej metody. Rozpowszechnienie i poziom łyżwiarstwa poczyniły u nas w ostatnich latach znaczne postępy. Niemała w tym zasługa szkoły, która co roku powiększa szeregi łyżwiarzy o nowe liczne zastępy.

Wprawdzie program w. f. nakazuje szkole dawać z pośród sportów zimowych pierwszeństwo narciarstwu, ale tylko w wypadku posiadania odpowiednich warunków, gdy tymczasem osiągnięcie wyników w łyżwiarstwie jest obowiązkowe, ponieważ według założeń programu wszędzie da się zorganizować. W każdym razie bezsprzecznie stwierdzić można, że dla większości naszej młodzieży szkolnej dostępne jest jak dotąd jedynie łyżwiarstwo, które zajmuje miejsce głównego sportu zimowego.

Mimo to tempo łyżwiarstwa jest w Polsce w dalszym ciągu za słabe i daleko nam jeszcze do stanu, jaki obserwujemy za

granicą. Szczególnie druzgocąco wypadłoby dla nas porównanie stosunków ilościowych.

Niewątpliwie jedną z przyczyn faktu jest brak właściwych metod nauczania. Nic dziwnego, tradycje masowego uprawiania łyżwiarstwa są tak jeszcze niedawne, że nie mogliśmy ich dotąd wypracować. Wprawdzie ostatnie 3 sezony przyniosły nam wartościowe podręczniki Jankowskiego i Nehringa [1]), lecz są one pisane przeważnie z myślą o zawodnikach i nie uwzględniają w dostatecznej mierze problemów metodycznych, związanych z masowym nauczaniem w szkole.

Obowiązek opracowania właściwych metod nauczania spada więc na nas wychowawców fizycznych i instruktorów. Musimy sami przeprowadzać próby, skrzętnie zbierać doświadczenia i dzielić się wzajemnie ich wynikami.

Sprawa jest ważna i z tego względu, że czasu na łyżwiarstwo możemy w naszych warunkach przeznaczyć stosunkowo niewiele. Obliczamy: 3 tygodnie w grudniu, 3 tygodnie w styczniu i 4 tygodnie w lutym, razem 10 tygodni. Z tego przynajmniej $^1/_3$ odliczyć wypada na odwilże, śnieżyce, oraz inne niepomyślne warunki atmosferyczne. Pozostanie około 7 tygodni, w ciągu których możemy mieć około 20 godzin lekcyjnych łyżwiarstwa, wliczając w to czas przeznaczony na godziny w. f. odbywane po południu. Obliczenie to stanowi przeciętną. Na północnym wschodzie i w górach możemy mieć więcej godzin łyżwiarstwa, na zachodzie przeważnie mniej.

W niektórych wypadkach czas ten można zwiększyć, jeśli uda nam się zorganizować kurs łyżwiarski w czasie ferii zimowych. Oczywiście, że czasu tego nie można uważać za pełnowartościowy, ponieważ w najlepszym nawet razie nauką objąć można tylko młodzież, mieszkającą w siedzibie szkoły.

II. Jaką metodę zastosować? Rozważając zagadnienie doboru właściwej metody nauczania, już na pierwszy rzut oka wyłaniają się dwie możliwości: prowadzenia lekcji metodą gimnastyczną i metodą naturalną, jakby je można określić. Dla wyrazistości obrazu przedstawmy sobie te metody w dwu krańcowych postaciach.

---

[1]) Mgr Jasiński ma pod tym względem zastrzeżenia i oblicza, że tylko 25% szkół zorganizowało u siebie łyżwiarstwo (por. art. w Wychowaniu Fizycznym w szkole Nr 9 z maja 1937 r.).

W pierwszym wypadku nauczyciel względnie instruktor ma przed sobą w ten czy inny sposób uszeregowanych łyżwiarzy (przeważnie będzie to rząd poruszający się dokoła lodowiska) i przerabia z nimi ćwiczenia, które zanotował sobie na kartce lub w głowie. Przy czym ćwiczenia te demonstruje sam lub za pośrednictwem sprawniejszego ucznia.

W drugim wypadku nauczyciel rezygnuje, chcąc nie chcąc, z ciągłego trzymania w swym ręku całej rozhasanej gromady uczniowskiej, często stłoczonej na niewielkim lodowisku, bo takim przeważnie dysponujemy, i ogranicza się do obserwacji i pilnowania, czy wszyscy uczniowie mają łyżwy, czy wszyscy biorą udział w lekcji i wzajemnie sobie nie przeszkadzają.

Wiem, że niektórzy odrzucą z góry taką możliwość. Tak postępując nauczyciel, ich zdaniem, byłby zbyt mało aktywny i jakby bezradny wobec tego, co się wokół niego dzieje, wobec czego sposób powyższy zakrawał by raczej na brak wszelkiej metody. Dalej jednak zobaczymy, że w tak prowadzonej lekcji tkwią pewne wartości dodatnie, chodzi tylko o ich należyte wykorzystanie. Czyż zresztą wielu z nas nie prowadzi łyżwiarstwa właśnie w ten sposób?

Rozważmy więc i podsumujmy dodatnie i ujemne strony każdej z dwu podanych metod.

Metoda gimnastyczna umożliwia nam prowadzenie lekcji według z góry ułożonego planu, uwzględnienie zasady stopniowania ćwiczeń według skali trudności i natężenia i pozwala nam uchronić młodzież przed niespodziewanymi zderzeniami, których ewentualne przykre następstwa w postaci nieszczęśliwych wypadków zawsze musimy mieć na uwadze.

Nie mniej wyraźnie występują ujemne strony tej metody. Pierwszym minusem, to duże skrępowanie żywiołowej ruchliwości młodzieży, która dąży do swobodnego wyładowania się. Z metodą tą związane jest także przeważnie zbyt analityczne traktowanie ruchu, co w ostatnich czasach ogranicza się coraz bardziej na korzyść przyswajania całości ruchowych (struktur) drogą naśladownictwa.

Następnie metoda gimnastyczna jest sztuczna, ponieważ zbyt odbiega od sposobu, w jaki młodzież nabywa umiejętności łyżwiarskich poza lekcjami. A przecież zdajemy sobie sprawę, że takiej właśnie nauce oddaje niewspółmiernie więcej czasu, niż pozwolić sobie może program szkolny.

Jeśli zaś w naszych warunkach często nie jesteśmy w stanie zracjonalizować tej samorzutnej nauki, to czyż nie narzuca się wniosek, że nasze metody nauczania w czasie godzin lekcyjnych nie powinny być bardziej przystępne dla młodzieży i powiązane z jej sposobem samodzielnego zdobywania umiejętności łyżwiarskich, a nawet w pewnym stopniu do tego przygotowywać.

Dalszym minusem tej metody jest niemożność indywidualizowania, której łyżwiarstwo specjalnie wymaga, a często nawet podziału na konieczne grupy sprawniejszych i początkujących, jeśli nie mamy odpowiednio wyszkolonych pomocników z pośród uczniów.

Niemałą też trudność sprawia opanowanie głosem dużej grupy będących w ruchu łyżwiarzy. Pod tym względem ekonomia wysiłku nauczyciela z uwagi na mroźne powietrze jest niewątpliwie konieczna i to pod rygorem... choroby i nieodbycia się następnej lekcji, co jest często stratą trudną do powetowania.

Poważnym wreszcie brakiem omawianej metody jest konieczność unieruchamiania wszystkich świczących, gdy pewną ilość łyżwiarzy wykonuje źle dane ćwiczenia. Podczas gdy tym uczniom dajemy wskazówki, lub gdy ich poprawiamy, reszta czeka, marznie, lub... wymyka nam się z rąk i wtedy lekcja zbliża się do drugiego typu.

Opisanych wyżej stron ujemnych można uniknąć, organizując lekcję metodą naturalną. Zaletą jej jest związany z panującą na takiej lekcji swobodą nastrój radosny, który zgodnie z wymaganiami programu musi cechować każdą lekcję ćwiczeń cielesnych, a już bezsprzecznie lekcję łyżwiarstwa.

Dalszą cechą dodatnią obok naturalności jest możność uwzględnienia w szerokim zakresie indywidualizacji. Młodzież bowiem uczy się tutaj drogą naśladownictwa, podpatrując potrzebne w danej chwili i każdemu z osobna ruchy u sprawniejszych kolegów lub nauczyciela, który rezerwuje swoją pomoc wyłącznie dla tych, którzy jej potrzebują i o nią proszą. Nauczyciel nie narzuca swoich wskazówek ogółowi a przyznamy przecież, że nawet nas starszych denerwuje, jeśli ktoś nas zasypuje mądrościami, które już dawno posiedliśmy. Łatwo się domyślić, co się dzieje wówczas z uczniami. Zresztą uzewnętrznia się to w ich znudzonej postawie i niekarności. I obraz taki

występuje bardzo jaskrawo właśnie w łyżwiarstwie, ze względu na duże różnice w usprawnieniu uczniów, w szczególności klas młodszych. W metodzie naturalnej odpada też ciągłe odwoływanie się do uwagi uczniów i uspakajanie ich. Uczniowie sami są zainteresowani tym, aby stworzyć warunki, umożliwiające im korzystanie ze wskazówek nauczyciela i nabywanie nowych umiejętności.

Dzielenie ruchu na fazy spotyka się tutaj rzadziej i tylko w wypadku, gdy instynkt naśladownictwa zawiedzie. Lecz i wtedy ma zastosowanie jedynie analiza ruchu indywidualizowana odnośnie do potrzeb poszczególnego łyżwiarza.

Korzyści uboczne tej metody to: zaprawianie się młodzieży do samodzielności obok współdziałania, wytwarzanie się kadry przodowników, wzrost koleżeńskości a zarazem poszanowania wiedzy i umiejętności. Początkujący szuka pomocy kolegi i ceniąc jego większe umiejętności i pragnąc zapewnić sobie współdziałanie, będzie się odnosił do niego w sposób koleżeński także i w innych przejawach życia szkolnego. Sprawniejszy zaś doskonalić się będzie tym usilniej, aby móc zaimponować współkoledze dalszymi zdolnościami. Nauczyciel poza tym, stosujący powyższą metodę, oszczędza się głosowo; jego aktywność pod tym względem, nierozdzielna z metodą gimnastyczną, przechodzi w aktywność myślową i ruchową, co jednak nie tłumi aktywności uczniów.

Na korzyść metody naturalnej przemawia sposób, w jaki kształci się młody narybek łyżwiarski w niektórych państwach, zwłaszcza skandynawskich. Otóż specjalnie zaangażowani instruktorzy są czynni na ślizgawkach w dni i godziny największego nasilenia frekwencji młodzieży. Nie rozgłaszając wcale, że są instruktorami, popisują się jazdą i ewolucjami. Oczywiście, że wokół nich gromadzą się zaraz młodzi zwolennicy sportu łyżwiarskiego, próbując ich naśladować lub pytając o wskazówki. W taki to prosty sposób bez żadnych krępujących form organizacyjnych, których młodzież, jak wiemy, w pewnym wieku starannie unika, odbywa się nauka, osiągając podobno dobre wyniki.

Widzimy więc, że stosując metodę naturalną, unikamy ujemnych stron metody poprzedniej, bardziej zgodni jesteśmy ze wskazaniami nowoczesnej pedagogiki, ale jednocześnie nie

korzystamy z zalet metody szkolnej, ponieważ zdani jesteśmy w dużym stopniu na przypadkowość przy nabywaniu przez uczniów umiejętności, większą możliwość niespodziewanych zdarzeń oraz inne braki, które omówimy niżej. Wszystko to razem stanowi poważne minusy metody naturalnej.

Jakąż więc metodę nauczania zastosować, aby osiągnąć najlepsze wyniki?

Momenty przedstawione wyżej skłaniałyby nas do wyboru metody naturalnej, albo do takiej, syntezy obydwu metod, aby połączyć w niej maksimum stron dodatnich a możliwie wyeliminować ujemne.

Aby jednak nie pomijać zgóry możliwości innych rozwiązań, oprzemy dotychczasowe nasze wnioski, wynikające z praktyki, na podbudowie teoretycznej. Zastanówmy się więc najpierw, czego wymagamy od dobrej metody.

Zadanie jej możnaby sformułować tak: przez świadome i w razie potrzeby analityczne potraktowanie ruchu skrócić drogę do celu, do którego uczeń, nawet zdany wyłącznie na samouctwo, w końcu doszedłby przeważnie i sam, ale po mniejszej lub większej ilości zbędnych wysiłków i błądzeń.

Metoda nauczania zależy od wielu czynników. Rzpatrzmy je po kolei.

W pierwszym rzędzie wyznaczona jest przez cel i materiał nauczania. Ponieważ zgodnie z założeniami programu sport szkolny musi nosić charakter wychowawczy, przeto celem naszym jest osiągnięcie wszystkich korzyści związanych z uprawianiem łyżwiarstwa, a więc zarówno wartości fizycznych jak i psychicznych, estetycznych i moralnych.

W szczególności zaliczymy do nich: pomnożenie zdrowia, rozwijanie sprawności ruchowych, a zwłaszcza zręczności, umiejętne zachowanie się na mroźnym powietrzu i zahartowanie, przyzwyczajenie do spędzania wolnego czasu na powietrzu, budzenie zainteresowania do łyżwiarstwa i sportów w ogóle, budzenie radości życia, urabianie poprawnej i ładnej postawy i ruchów oraz zwrócenie uwagi na estetykę pozycyj i ruchów, kształcenie woli, samodzielności, cierpliwości, wytrwałości, odwagi, koleżeńskości, zaprawianie do wzajemnej pomocy.

Jeśli chodzi o cel wyższy: opanowanie umiejętności łyżwiarskich, to musimy wziąć pod uwagę nie tylko umiejętności zawarte w dziale zatytułowanym: Wyniki nauczania, ale

i w dziale pod tytułem: Materiał ćwiczebny, opracowanych oddzielnie dla każdej klasy. W części wstępnej bowiem programu mamy wyraźne wyjaśnienie, że w wynikach nauczania jest podane to, co ma być przez uczniów opanowane, w zasobie zaś ćwiczeń to, co ma być przerobione. A zatym to ostatnie nie jest fakultatywne, lecz konieczne.

W drugim rzędzie metoda zależy od wieku, stopnia sprawności i poziomu wychowawczego dawnej grupy młodzieży: od umiejętności zachowania się na mroźnym powietrzu, karności, ambicji sportowych, posiadania przodowników itp.

A wreszcie wpływ na metodę wywierają także warunki techniczne, na które składają się: wielkość i stan lodowiska, rodzaj lodowiska, jego położenie, stan zaopatrzenia młodzieży w łyżwy, ich rodzaj i ostrość. Jest bowiem sprawą oczywistą, że na małym lodowisku nie można naprzykład zastosować podziału na grupy, na boisku zjeżdżonym znów nie można ćwiczyć pewnych figur, na lodowisku naturalnym zaś trzeba unikać skupienia się młodzieży, aby uniknąć ewentualności załamania się lodu.

Inaczej zorganizujemy naukę na lodowisku odległym od szkoły i położonym na otwartej przestrzeni, które jest mniej równe, bo nie może być należycie konserwowane, inaczej zaś na lodowisku, zasłoniętym od wiatru znajdującym się w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły.

Sprawa zaopatrzenia wszystkich uczniów w łyżwy nie przedstawia w szkole średniej naogół większych trudności, jeśli akcję przygotowawczą rozpoczniemy na dużo wcześniej przed sezonem. Prawie cała młodzież zaopatrzy się wówczas w łyżwy z wyjątkiem najbiedniejszych, którym umożliwimy korzystanie ze szkolnej wypożyczalni sprzętu sportowego.

Sprawą ważną natomiast jest stopień przydatności łyżew do ćwiczeń. Chodzi mianowicie o to, czy łyżwy są dostatecznie ostre, czy są należycie przymocowane do bucików, a te znów czy są odpowiednio zasznurowane. Wiadomo, że najszybsze postępy w nauce osiągamy na łyżwach, przymocowanych na stałe. Takie łyżwy jednak u młodzieży są na ogół rzadkością.

Po dokonaniu krytycznego przeglądu dwu przeważnie stosowanych metod i rozważeniu celów i zadań, którym ma służyć metoda, a także wziąwszy pod uwagę różnorodne czynniki, z którymi musimy się liczyć przy nauczaniu — możemy teraz

nakreślić drogę postępowania bez obawy popełnienia większego błędu. Metoda, którą zastosujemy, musi posiadać przede wszystkim dwie zasadnicze cechy: **wszechstronność** oddziaływania wychowawczego (oczywiście głównie w znaczeniu fizycznym, choć nie jedynie) oraz **elastyczność,** umożliwiającą przystosowanie jej do rozmaitych warunków.

Często w nauczaniu stają przed nami dwie możliwości, z których obie nie są wolne od wad. Wybieramy wtedy oczywiście sposób, który posiada ich mniej. Z dwu omawianych metod bliższa sformułowanym przez nas wymaganiom jest niewątpliwie metoda naturalna, ona też musi stanowić punkt wyjścia w nauczaniu masowym.

Zanim jednak przystąpimy do nauczania na lodzie, należy poczynić niezbędne przygotowania, które można by określić jako mobilizację psychiczną, fizyczną i techniczną.

Rola zabaw i gier na lodzie. Jest rzeczą oczywistą, że w metodzie naturalnej ważną rolę przeznacza się zabawom i grom na lodzie, ponieważ:

1. Uzupełniają jednostronność łyżwiarstwa, które według prof. Piaseckiego jest ćwiczeniem jednostronnym na korzyść nóg.

2. Uwzględniają wartości społeczne, ponieważ pierwsze kroki i ewolucje łyżwiarskie są ćwiczeniami wybitnie indywidualnymi (z wyjątkiem jazdy parami).

3. Ożywiają lekcję.

4. Doskonalą przerobione elementy jazdy i ewolucji łyżwiarstwa.

O ile 3 pierwsze momenty nie wymagają dalszego omówienia, o tyle ostatni często jest niedoceniany. Zasadniczą cechą łyżwiarstwa jest umiejętnoć poruszania się na lodzie przy użyciu najmniejszego wysiłku, a więc przy jak największym rozluźnieniu mięśni. Ta swoboda ruchu jest nierozdzielna z pięknem sylwetki łyżwiarza, której przy usztywnionych mięśniach osiągnąć się nie da.

Zabawy i gry łyżwiarskie skupiając uwagę na sobie, tym samym odwracają ją od formy ruchu. W rezultacie znika szkodliwe napięcie mięśni i ruch wykonujemy najekonomiczniej przy całkowitej izolacji mięśni zbędnych. Oto najbardziej istotna wartość gier i zabaw z punktu widzenia łyżwiarstwa.

Jakie zabawy i gry stosować? Pewien zasób ich przynosi z sobą do szkoły sama młodzież. Kilka znajdziemy w książce Nehringa pt. „Zabawy i gry na lodzie". Wiele zabaw i gier można wziąć z książki Skierczyńskiego i Krawczykowskiego pt. „Gry i zabawy ruchowe", oczywiście po odpowiednim ich przystosowaniu. Kilkadziesiąt takich zabaw i gier podałem w numerze za luty 1936 r. czasopisma Wychowanie Fizyczne w Szkole.

Przy wyborze zabaw i gier, które chcemy stosować na lodzie, obowiązują następujące prawidła metodyczne, podyktowane względami na niską temperaturę i śliskie podłoże. Należy unikać zabaw i gier, przy których możliwe jest niebezpieczeństwo przez zderzenie się, popychanie itp., ewentualnie trzeba te zabawy odpowiednio modyfikować w porównaniu ze sposobem prowadzenia ich na sali lub boisku. Nie można dawać zabaw i gier, podczas których tylko jedno lub dwoje dzieci jest czynnych, a reszta czeka na swą kolej i marznie, przy czym pamiętać musimy, że młodzież na skutek zaburzeń w krążeniu w pewnym okresie szybko marznie. Jeśli zaś dla wypoczynku stosujemy takie zabawy, trzeba zarządzać częste zmiany. Należy także wziąć pod uwagę, że na lodzie zajmują młodzież i takie zabawy, które na boisku lub w sali są właściwe dla młodszych okresów rozwojowych. Oczywicie gra tu rolę czynnik utrudniający, w związku ze śliską powierzchnią. Natomiast zabawy ze śpiewem nie nadają się, co nie wyklucza jednak stosowania swoistych „rakiet" lub okrzyków łyżwiarskich, także śpiewnych, które młodzież bardzo lubi, jak np.: U, ha, zima nie jest zła!

W ogóle trzeba przyznać, że przeważnie dajemy na lodzie za mało zabaw i gier. Wiele gier boiskowych, drużynowych, a nawet sportowych możnaby stosować na lodzie, na co zwraca uwagę Nehring w swej książce pt. „Zasady łyżwiarstwa". Tutaj leży wdzięczne pole dla twórczości wychowawców fizycznych. Wprowadzenie jednak trudniejszych gier jest możliwe tylko w klasach wyższych.

Przygotowujemy zabawy na lodzie przez wyczuwanie ich na boisku lub na sali tak, aby na lodzie nie trzeba było niczego objaśniać i młodzieży na marznięcie. Pamiętać także należy o modyfikacjach przez nas uczynionych i prowadzić zabawy tak, jakby młodzież bawiła się na lodzie, a więc bez popychania,

tłoczenia się itp. Pozatem obowiązują ogólne przepisy metodyczne w odniesieniu do gier i zabaw.

Przygotowania przed sezonem łyżwiarskim. Metoda naturalna nie wyklucza wcale przygotowania się do sezonu łyżwiarskiego, na odwrót dopiero w połączeniu z nimi daje pełne wyniki. Przygotowania te możnaby objąć ogólną nazwą mobilizacji psychicznej i technicznej, która dotyczy zaopatrzenia się młodzieży w odpowiednie obuwie, łyżwy, jakoteż wyboru i urządzenia miejsca, przeznaczonego na lodowisko, oraz zabawy. Czynimy je dlatego, aby nie tracić cennego czasu, w okresie, gdy już chwycą mrozy, tymbardziej, że wiele prac przeprowadzić można w sezonie jesiennym.

A) Obuwie i łyżwy. Najlepiej bowiem zacząć propagandę już na początku roku szkolnego, aby wykorzystać dobre nastawienie rodziców, przygotowanych wówczas na wydatki. Tak młodzież jak i rodzice muszą nabrać przeświadczenia, że łyżwy są podobnie potrzebną pomocą naukową, co i podręcznik w zakresie innych przedmiotów. Przyczem obuwie i łyżwy mają być odpowiednie. W tej sprawie trzeba młodzieży udzielić wskazówek, materiału do nich zaczerpniemy z książki Nehringa „Zasady łyżwiarstwa" [1]), str. 8 i 9 lub też Jankowskiego pt. „Łyżwiarstwo" [2]), str. 157 — 165.

Zachęcamy młodzież do zainteresowania się tymi sprawami nietylko słownie, ale i pokazując jej ryciny i fotografie, przedstawiające piękne ewolucje łyżwiarskie, korzystając z odpowiednich książek i czasopism z ubiegłych sezonów. Albo też umieszczamy te zdjęcia np. na tablicy Koła Sportowego. Oczywiście, że kiedy sezon łyżwiarski nadejdzie zachęty takie są zbyteczne, lub też przeznaczamy im wówczas inną rolę.

B) Lodowisko. Przeznaczamy na nie najrówniejszą część boiska szkolnego, całe bowiem boisko nie zawsze ze względów technicznych i finansowych da się pokryć lodem. Przed chwytaniem mrozów robimy obwałowania, które zatrzymają nam wylewaną w czasie mrozu wodę. Szczegóły urządzania lodowisk można znaleźć w dość licznych na ten temat publikacjach, dlatego je tutaj pomijam.

---

[1]) E. Nehring — Zasady łyżwiarstwa. Wydawn. Gł. Ks. Wojsk. W-wa 1934.

[2]) Inż. J. Jankowski — Łyżwiarstwo. Warszawa 1935. Skład główny: Główna Księgarnia Wojskowa — Warszawa.

Pragnę tylko dodać, że nawet szkoły posiadające w pobliżu lodowiska naturalne urządzają sobie na boisku przyszkolnym podręczną ślizgawkę. Taka ślizgawka zapewnia szereg wygód: można z niej korzystać także wtedy, gdy jest mało czasu, jak np. przed lekcją, w czasie dużej przerwy, po lekcjach. Przeważnie jest osłonięta budynkami od wiatrów. Łatwo ją uprzątać ze śniegu, konserwować. W razie zmarznięcia uczniowie mogą szybko się ogrzać w pobliskim budynku szkolnym.

C) Zaprawa łyżwiarska. Zaprawę tę podzielić można na 2 części. Na zaprawę ogólną złożą się: gimnastyka normalna, zabawy i gry bieżne i równoważne kolarstwo, oraz wycieczki piesze i kolarskie. Do zaprawy specjalnej zaliczyć wypadnie: ćwiczenia gimnastyczne specjalne, które wpleciemy bądź to w normalną lekcję gimnastyki, bądź w lekcję zabaw i gier.

Jednak zaprawy specjalnej nie można stosować przesadnie i to z wielu względów. Po pierwsze: ruch, jakiego możemy nauczyć w sali gimnastycznej mimo podobieństwa do ruchu, wykonywanego na lodzie jest w istocie swej inną strukturą ruchową, ponieważ inne grupy mięśniowe względnie inne wiązki tego samego mięśnia i w różnym natężeniu wówczas pracują. [Szerzej na ten temat wypowiedziałem się w artykule p. t. „Suche pływanie, zamieszczonym w lipcowym numerze Wychowania Fizycznego z 1936 r.]. Po drugie: czas i potrzeby gimnastyki ogólnej higieniczno - wychowawczej nie pozwolą nam na przeładowywanie gimnastyki ćwiczeniami dobranymi pod kątem widzenia potrzeb łyżwiarstwa. Pewna jednak ich ilość jest konieczna choćby ze względu na krótkość okresu mroźnego, z uwagi na zwiększenie zainteresowania podczas gimnastyki oraz po to, aby nie narażać uczniów na marznięcie, gdy wypadnie nam demonstrować jakiś ruch lub ewolucję łyżwiarską.

Nie potrzeba także wszystkich podanych ćwiczeń wplatać w gimnastykę stosowaną w okresie jesiennym, część ich przenieść można, a nawet lepiej to uczynić podczas gimnastyki, przerabianej w zimie i to w miarę postępów, jakie młodzież czyni na lodzie.

Wg. Piaseckiego łyżwiarstwo jest w równej części ćwiczeniem układu wegetatywnego jak i koordynacji równoważnych (Zarys teorii w. f. str. 212). Należy jednak dodać, że łyżwiarstwo zawiera także elementy kształtujące. Ponieważ mamy po-

za łyżwiarstwem wiele okazyj do ćwiczeń układu wegetatywnego, nie będziemy ich specjalnie w zaprawie podkreślać, a zajmiemy się głównie ćwiczeniami równoważnymi kształtującymi.

Program łyżwiarstwa na klasę I daje nam niewiele okazji do zastosowania specjalnych ćwiczeń łyżwiarskich podczas lekcji gimnastyki, możemy zato przygotować sobie odpowiednie zabawy.

W klasie II program przewiduje przerobienie półłuków przodem, przekładniki tyłem, spirali swobodnego zatrzymywania się. Jako zaprawę specjalną, stosujemy ćwiczenia równoważne na jednej nodze a także ćwiczenia następujące:

1. Wypad suwany w przód.

2. Jak wyżej z oderwaniem od ziemi drugiej nogi i ułożeniem jej oraz tułowia i ramion, jak w odpowiedniej figurze łyżwiarskiej.

3. Stojąc na jednej nodze, skręty tułowia w prawo i w lewo.

4. Z postawy łyżwiarskiej — ustawienie stóp prostopadle do siebie.

5. Stopy ustawione prostopadle — wypad suwany w bok, w kierunku ramienia.

6. Jak wyżej z oderwaniem od ziemi drugiej nogi i ułożeniem jej oraz tułowia i ramion, jak w odpowiedniej figurze łyżwiarskiej.

W programie klasy III czytamy: łuki przodem zewnątrz i wewnątrz, wężyk przodem, trójka przodem zewnątrz, bieg do 300 mtr.

W zaprawie da się tutaj zastosować jeszcze mniej ćwiczeń niż poprzednio. Oprócz ćwiczeń stosowanych w kl. II, dadzą się przerobić następujące:

1. Stojąc na jednej nodze, wymachy drugą.

1. Jak wyżej w połączeniu z odpowiednimi skrętami tułowia.

Program klasy IV podaje: doskonalenie jazdy figurowej, bieg do 500 mtr. i przygotowanie do hokeja.

Ogólnikową wskazówkę w programie interpretujemy szeroko lub wąsko, zależnie od zespołu warunków, jakie mamy w szkole. Dostosujemy do tego także i zaprawę. I tak np. jeśli uczniowie ćwiczą na lodzie „jaskółkę", wskazanym będzie oczywicie, uwzględnić „wagę" w ćwiczeniach gimnastycznych, naj-

pierw na podłodze, później na podstawie zmniejszonej (na ławeczce lub łacie).

Przygotowanie do hokeja omawiałem w styczniowym numerze Wychowania Fizycznego z roku bieżącego.

Pierwsza lekcja na lodzie. Weźmy pod uwagę warunki przeciętne dla szkoły średniej i dobre w szkole powszechnej. Ślizgawka sztuczna średniej wielkości urządzona na boisku szkolnym, ogrzana szatnia znajduje się w poblizkim budynku szkolnym. Lekcja odbywa się w jednym ze starszych oddziałów szkoły powszechnej lub w pierwszej klasie gimnazjum (podobieństwo programowe). Każdy uczeń ma parę metalowych łyżew, zakładanych każdorazowo przy pomocy blaszek do bucików sznurowanych. Uczniowie biedniejsi korzystają z łyżew, będących własnością szkoły. Jest paru sprawnych łyżwiarzy i kilku uczniów, mających pierwszy raz łyżwy na nogach.

W tych warunkach pierwsza lekcja w sezonie przy uwzględnianiu wyżej wymienionych zasad wygląda w ten sposób.

Nauczyciel i uczniowie przymocowują łyżwy w szatni. Nauczyciel w pełnym uzbrojeniu łyżwiarskim (dobry przykład!) udziela im wskazówek, jak należy przymocowywać łyżwy i poprawia zauważone niedokładności. Po czym wszyscy wychodzą na lód.

Tutaj dajemy uczniom w ciągu kilku minut pełną swobodę ruchów, aby oswoili się z łyżwami i z lodem, sami zważamy tylko na bezpieczeństwo. W tym czasie uczniowie najlepiej przekonają się, co umieją jeszcze z ubiegłych sezonów i jakie mają braki; poprawią, jeśli potrzeba umocowanie łyżew i zasznurowanie bucików; zdejmą z siebie zbyteczne części ubrania, które krępują ruchy. W sprawie bowiem ubrania kierujemy się taką zasadą: wymagamy, aby, wchodząc na ślizgawkę, nie byli ubrani zbyt lekko. Ostatecznie sprawę ubrania reguluje tempo, jakie nadamy lekcji.

W tym czasie większą uwagę zwrócić musimy na uczniów, stawiających pierwsze kroki, koniecznym ułatwieniem nauki jest przeznaczenie dla nich wzdłuż jednej krawędzi pasa lodowiska, odgraniczając go od reszty łyżwiarzy. O ile bowiem z jednej strony żywy ruch, jaki panuje na ślizgawce jest doskonałym bodźcem i zachętą do nauki, o tyle jednak z drugiej strony początkujący pragną być zabezpieczeni przed zderzeniami,

czego instynktownie się boją. I słusznie, bo zderzenia kończą się dla początkującego często bolesnym, a czasami nieszczęśliwym upadkiem. Poza zapewnieniem początkującym warunków, aby obawa nie krępowała ich ruchów, pokazujemy im i wyjaśniamy, że należy, posuwając się na łyżwach, być pochylonym w przód. I do tego ograniczamy na razie swoją pomoc. W żadnym razie nie zezwalamy na używanie sztucznych podpór w postaci krzesełek itp., ponieważ muszą się sami nauczyć utrzymywania równowagi.

Wszystko to trwa 5—10 minut, które odpowiadają ćwiczeniom wstępnym w gimnastyce.

Feliks Buchner.

(c. d. n.).

WYCHOWAWCA FIZYCZNY

(Sprawy Polskiego Związku Wychowawców Fizycznych).

II WALNE ZGROMADZENIE DELEGATÓW.

W dniach 3 i 4 grudnia 1938 roku odbyło się II Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Związku Wychowawców Fizycznych w Domu Harcerstwa w Warszawie.

Na intencję Związku i za pomyślność obrad Zjazdu zostało odprawione w pierwszym dniu nabożeństwo w kościele przy ul. Łazienkowskiej.

W obradach zjazdowych wzięło udział 64 delegatów wszystkich Kół i Okręgów oraz liczni koledzy i koleżanki w liczbie około 200 osób.

Jako zaproszeni goście zaszczycili swą obecnością w pierwszym dniu obrad Pan Minister Juliusz Ulrych — prezes Związku Polskich Związków Sportowych, Pan Generał Kazimierz Sawicki — dyrektor Państwowego Urzędu WF i PW, docent dr G. Szulc — Delegat Rady Naukowej W. F., Pułkownik J. Nadolski — rektor Wojskowej Akademii W. F., dr Tad. Adamczyk — naczelnik Minist. WR i OP, Pan Wiktor Ambroziewicz — kurator Okręgu Szkolnego Warszawskiego, inż. T. Kuchar — przedstawiciel Z. P. Z. S. i wiele osób ze sfer zainteresowanych wychowaniem fizycznym i sportem szkolnym.

Punktualnie o 10 min. 30 otworzył zagajeniem Zgromadzenie kol. Julian Tyszka — prezes Zarządu Głównego, powołując na przewodni-

czącego Zjazdu kol. Czekaya z Pabianic, do prezydium kol. kol. Biernakiewiczową z Krakowa, Bączkowskiego z Kowla, Malanowskiego z Grudziądza i Piskorską z Poznania oraz do sekretariatu Zjazdu kol. kol. Dąbrowską i Krzemińską z Warszawy.

Przed porządkiem dziennym Zgromadzenie wysłało depesze do Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Pana Marszałka E. Śmigłego Rydza i Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które przyjęto stojąc przez aklamację.

Po przyjęciu porządku dziennego zabrał głos generał K. Sawicki kreśląc w pięknym ujęciu zadania P. Z. W. F. w odniesieniu do pracy nad wychowaniem młodego pokolenia na dzielnych o żołnierskim typie obywateli Rzeczypospolitej. Następnie przemawiali: docent dr G. Szulc imieniem Rady Naukowej, inż. T. Kuchar imieniem Z. P. Z. S., wiz. Cz. Rębowski z ramienia Wydziału Oświaty m. st. Warszawy i uczeń 2 kl. liceum J. Suboczewski, jako przedstawiciel redakcji „Sportu Szkolnego".

Następnie referat organizacyjno - ideowy wygłosił kol. J. Tyszka oraz referat p. t. „Sport szkolny na tle zagadnień społecznych" — kol. mgr. J. Jasiński z Poznania. W czasie referatu przybył na salę obrad pan minister Juliusz Ulrych, który po skończonym referacie został powitany przez przewodniczącego i zebranych, oraz wygłosił dłuższe przemówienie o rozwoju wychowania fizycznego w ciągu dwudziestolecia Niepodległości.

Po przerwie obiadowej wznowiono obrady celem wysłuchania sprawozdań ustępującego Zarządu Głównego, Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego, oraz planu pracy na następną kadencję. Ostatnim punktem porządku obrad była dyskusja generalna nad sprawozdaniami, referatami i planem pracy.

Drugiego dnia od rana obradowały Komisje: a) Statutowo - organizacyjna pod przewodnictwem kol. J. Śliwińskiego z Wołynia; b) Zawodowa — pod przewodnictwem kol. mgr. M. Lubaczewskiego z Krakowa; c) Sportowa — pod przewodnictwem kol. mgr. J. Jasińskiego z Poznania i d) Komisja P. W. — pod przewodnictwem kol. M. Kuśmidrowicza z Warszawy. Komisje omówiły i opracowały wszystkie zgłoszone materiały na Zjazd w formie dezyderatów, wniosków i uchwał, w ogólnej liczbie 62 spraw, oraz przekazały je do uzgodnienia dla Komisji Głównej, którą stanowiło Prezydium Zjazdu. Komisja Główna poza opracowaniem i uzgodnieniem wniosków ustaliła kandydatury do nowych władz Związku: Prezesa, Prezydium Zarządu Głównego, Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego. W sprawie Okręgu Warszawskiego, niezałatwionej ze względu na duży i skomplikowany materiał ani przez Komisję Rewizyjną ani Zjazdową Komisję Główną ani Walne Zgromadzenie Delegatów, postanowiono powołać specjalną komisję działającą na prawach Walnego Zgromadzenia Delegatów pod przewodnictwem Kol. F. Malanowskiego z Grudziądza.

W dalszym ciągu przyjęto referowane przez przewodniczących komisyj wnioski i dezyderaty Zjazdu (zostaną podane w następnym numerze) oraz dokonano wyboru władz, jak następuje:

Prezesem Związku został ponownie wybrany kol. Julian Tyszka, **do prezydium Z. Gł.** kol. kol. Tadeusz Biernakiewicz, Roman Cudny, Janina Dzienisiewiczówna, Wiktor Hellwig, Władysław Kasprzyk, Michał Kuśmidrowicz, Feliks Malanowski, Czesław Rębowski, Marian Sztorc, **na członków Z. Gł.** kol. kol. Henryk Czekay, Marian Krawczyk, Helena Olszewska, Jeremi Śliwiński, Kazimierz Weyrauch, Władysław Żytkowicz. **Do Komisji Rewizyjnej** kol. kol. Paweł Goreżykowski, Stanisław Matyjaszuk, Witold, Michalski, Jadwiga Piskorska, Henryk Siecinski, **na zastępców:** kol. kol. Gołębiowski i Wojciechowski. **Do Sądu Koleżeńskiego:** kol. kol. Jan Fazanowicz, Janina Kutznerówna, Brunon Odyja, Bolesław Olszewski, **na zastępców** kol. kol. Kijanówna i Podgórska .

PRZEMÓWIENIE
P. MINISTRA J. ULRYCHA NA WALNYM ZJEŹDZIE P. Z. W. F.

Proszę Państwa! Lat temu dwanaście miałem możność być pierwszym, który z ramienia Wielkiego Marszałka rozpoczynał prace poświęcone ruchowi wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego w Polsce.

Z tego tytułu pragnę się z Państwem uwagami na temat wychowania fizycznego podzielić.

W roku 1928 jako ówczesny dyrektor PUWF-u i PW, byłem wezwany przed oblicze Wielkiego Marszałka i dostałem takie pytanie:

— Co by Pan zrobił, gdybym Panu dał trochę pieniędzy na wychowanie fizyczne?

Odpowiedziałem:

Komendancie! Przede wszystkim zbudowałbym Instytut Wychowania Fizycznego, albowiem nie mamy kadr instruktorskich, któreby mogły kierować wychowaniem fizycznym i sportem w kraju i w szkole.

Taki był początek Centralnego Instytutu W. F. na Bielanach.

Wspomniałem o tym, albowiem uderza mnie pewna dysproporcja pomiędzy stanowiskiem dwóch odrębnych niejako członów naszego życia państwowego: czynników oświatowych i czynników wojskowych. Chcę być dobrze zrozumiany. Idea wychowania fizycznego w Polsce nie byłaby do chwili obecnej postawiona na tak wysokim poziomie, gdyby nie osobista inicjatywa Wielkiego Marszałka, który przecież nie był wcale wyrazicielem dążeń ówczesnych Kół oświatowych, kiedy wystąpił ze swym szerokim planem rozwoju Wychowania Fizycznego.

Dziś po dwunastu latach możemy stwierdzić, że Wielki Marszałek był wtenczas wśród szerokich Kół pedagogów polskich odosobniony. A przecież tego samego dnia, kiedy Marszałek stawiał na nogi ruch Wychowania Fizycznego w szerokim tego słowa ujęciu, stawiał jednocześnie ruch Przysposobienia Wojskowego.

PW zostało szeroko podjęte przez wojsko i dziś mamy już setki tysięcy młodego pokolenia objętego tym ruchem, podczas gdy ruch

Wychowania Fizycznego w szkolnictwie tak szerokich kół nie zatoczył i nie jest tak żywo poparty przez koła pedagogów i wychowawców, jak ruch Przysposobienia Wojskowego przez kadrę wojska polskiego — oficerów i podoficerów.

Czemu to się dzieje? Ja reprezentuję tutaj Związek Polskich Związków Sportowych, więc mogę swobodnie o tym mówić.

Dzieje się tak dlatego, że na temat wychowania fizycznego w szeregach wojska są jasno ustalone przekonania i poglądy, czego nie można powiedzieć o szerokich kołach polskiej pedagogii. I dlatego macie Państwo trudności i kłopoty i będziecie jeszcze te kłopoty mieli przez wiele lat.

Trzeba walczyć o to, aby było inaczej, trzeba powoli zdobywać i rozszerzać swoje pozycje, albowiem widzę, że niektóre pozycje 12 lat temu zdobyte, straciliśmy powtórnie. Trzeba je odzyskać i trzeba front swój rozszerzać. Gdy bezmała lat trzydzieści temu miałem zaszczyt rozpoczynać na terenie Krakowa formowanie pierwszej drużyny harcerskiej — czyż, my młodzi natenczas harcerze mogliśmy byli przypuszczać, że po trzech dziesiątkach lat harcerstwo znajdzie się w stolicy Państwa w tak pięknym własnym gmachu, w którym obecnie obradujemy. Otóż, gdy się rozpoczyna pewną robotę, warto popatrzeć nie tylko wstecz, ale i daleko w przyszłość. Sądzę, że gdy za lat dwadzieścia będziemy podsumowywać swój dorobek w zakresie wychowania fizycznego, to napewno nie tylko wszystkie tezy przed chwilą wygłoszonego referatu będą już zrealizowane, ale będziemy formułowali nowe tezy, nowe żądania, bo takie jest prawo życia.

Z ruchu wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego, z ideą sportu polskiego, czuję się ideowo związany, jestem głęboko przekonany, że konsekwentna walka da nam rezultaty, o które walczymy, a więc zmianę pozycji społecznej wychowawcy fizycznego, rozszerzenie czasu niezbędnego na sport w szkole, da nam wreszcie więcej środków na zakup sprzętu, urządzeń oraz rozbudowę terenu.

Wiele zależy od zdobycia opinii dla danego zagadnienia. Otóż stwierdzam, że opinia dla idei wychowania fizycznego i sportu w szkole, jest jeszcze w dostatecznej mierze nie zdobyta, tak samo jak nie była zdobyta 12 lat temu, gdy Marszałek Piłsudski rozpoczynał I-sze posiedzenie Rady Naukowej W. F., gdzie tylko nieliczne koła wybitnych mężów nauki, zainteresowanych tym problemem, przyklaskiwały Panu Marszałkowi. Tę opinię trzeba zdobywać dalej i niewątpliwie, Szanowne Panie i Szanowni Panowie, którzy tworzycie Związek Wychowawców Fizycznych, i w sercach których drzemie potężny pierwiastek dynamizmu, musicie kroczyć dalej po raz obranej drodze, aż do pełnego zwycięstwa. My, starsi działacze sportowi, jesteśmy do waszej dyspozycji, na naszą współpracę możecie zawsze liczyć, albowiem warto nie skąpić sił dla idei sprawności fizycznej własnego narodu. Trzeba konsekwentnie i systematycznie z roku na rok bić głową w mur, jak mawiał Wielki Komendant, to taki mur pęka, a po tym są wspaniałe wyniki.

Ś. P. PROF. DR SEWERYN STOPNICKI

W dniu 3 grudnia br. nieubłagana śmierć wyrwała z pośród grona profesorskiego Akademii Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego — ś. p. Prof. dr. Seweryna Stopnickiego, pozostawiając dyrekcję, grono nauczające, słuchaczki i słuchaczy oraz urzędników i pracowników w głębokim smutku i żalu po dotkliwej stracie, która spotkała uczelnię.

Ś. p. Prof. dr. Seweryn Stopnicki urodził się dnia 28.X.1865 r. w Poturzynie woj. lubelskiego. Po ukończeniu szkoły średniej studiował prawo na Uniw. Warszawskim, a zmuszony po dwu latach studiów zamieszkać w Moskwie, rozpoczął tam studia lekarskie, które ukończył w roku 1891. W ciągu dwu lat pracował na terenach nawiedzonych epidemią tyfusu plamistego, ospy, a następnie cholery, oddając tej pracy swój zapał i pełnię poświęcenia oraz całą zdobytą wiedzę. Później jako pomocnik prosektora przy katedrze anatomii Uniwersytetu w Moskwie publiczną obroną dysertacji zdobył tytuł doktora. W zakresie anatomii specjalizował się na Uniwersytetach i muzeach zagranicznych. W roku 1899 został docentem Uniw. w Moskwie, zaś w r. 1904 — prosektorem, po czym w r. 1917 profesorem nadzwyczajnym tegoż Uniwersytetu, otrzymując zarazem katedrę w Moskiewskim Instytucie Medycznym. W roku 1919 wybrano go na profesora zwyczajnego Uniwersytetu Wileńskiego, katedry jednak objąć nie mógł, nie mając możności powrotu do kraju. Powrócił do Polski dopiero w roku 1930, a od czerwca 1932 r. rozpoczął pracę w Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego, w którym mimo podeszłego wieku, z pełnym zapałem, nie licząc się z trudnościami i wkładaną pracą, stworzył własnymi rękami Zakład Anatomii i wielkiej wartości muzeum dydaktyczno-anatomiczne, zaopatrzone w preparaty wielkiej wartości, czym przyczynił się w stopniu wybitnym do ułatwienia nauki anatomii i podniesienia wiedzy wychowanków Instytutu. W pracy swej dzięki wysokiej ofiarności i wielkiemu przywiązaniu do uczelni nie ograniczał się do odbywania programowych zajęć, poświęcając dużo czasu na dodatkową pracę z młodzieżą zupełnie bezinteresownie, a między innymi oddając całą swą wiedzę oficerom — słuchaczom kursów wojskowych.

Za całokształt zasług położonych dla Centr. Inst. Wych. Fiz. oraz za zasługi na polu naukowym, szczególnie w dziedzinie techniki preparatów anatomicznych, ś. p. prof. Stopnicki w dniu 15.XI.1937 r. odznaczony został Złotym Krzyżem Zasługi.

Zawsze skromny, wymagający wiele od siebie do ostatnich chwil nadzwyczaj obowiązkowy, stawiał duże wymagania słuchaczom, obdarzając ich szczodrze wiedzą a zarazem wielkim umiłowaniem, życzliwością i dobrocią serca. Wiedziały o tym całe pokolenia Jego słuchaczy, korzystający przez pół wieku bez mała z Jego wiedzy, to też był przez nich zawsze szanowany i kochany gorąco. W ciągu ostatnich sześciu lat Jego miła i dostojna sylwetka rozświetlała mury Akademii W. F. Przez te sześć lat tak jak dawniej szanowany przez obcych, cieszył się wśród swoich najgłębszym szacunkiem, uznaniem i szczerą sympatią kolegów, słuchaczy i podwładnych. Śmierć jego okrywa wszystkich głębokim smutkiem i żałobą.

Cześć Jego pamięci, która złotymi zgłoskami zapisała się w sercach tych, co go znali i w murach uczelni W. F., która była ostatnim etapem trudów Jego życia.

E. S.

Nadesłano do redakcji

PREPARATY FARMACEUTYCZNE W SPORCIE

Odpowiednia sprawność fizyczna wymagana we wszystkich gałęziach sportu opiera się na zaprawie przygotowawczej, która obok ćwiczeń treningowych ma również na uwadze odpowiednie odżywianie

organizmu przez dostarczenie mu pełnowartościowych składników pożywienia. Między innymi podstawowymi czynnikami zawierającymi materiał ważny dla odbudowy sił fizycznych organizmu są fosfór i wapń.

Obydwa te czynniki w postaci naturalnej, najłatwiej przyswajalnej przez organizm zawiera preparat noszący nazwę **Phosphit** (Zakł. L. Spiess'a). Stosowanie tego preparatu przed i podczas treningu sportowego prowadzi do odnowienia zużytych sił, uzupełnia je i w ten sposób ułatwia sportowcowi wykonanie przedsięwziętej pracy fizycznej pod postacią wyczynu sportowego.

Osobnicy wyczerpani i przemęczeni umysłowo i fizycznie z reguły powinni przyjmować Phosphit po 2—6 kapsułek dziennie.

Stosowanie tego środka ma na celu doprowadzenie do ustroju związków wapniowo-fosforowych, zawierających dużą ilość fosforu i wapnia, składników niezbędnych, wchodzących w skład tkanki nerwowej i mięśniowej. Phosphit należy przyjmować z rana przy śniadaniu po jednej lub dwie kapsułki, taksamo w porze obiadowej oraz wieczorowej. Kilkutygodniowe stosowanie Phosphitu usunie stan przemęczenia i wyczerpania i zahartuje organizm, czyniąc go zdolnym do wyczynów sportowych. Na wszelkich obozach kondycyjnych i treningowych, poprzedzających poważniejsze zawody, stosowanie tego preparatu może oddać nieocenione usługi, czyniąc zawodników naprawdę zdolnych do przebycia zwycięsko ciężkiej próby fizycznej i nerwowej.

*

Jeżeli chodzi o niektóre środki lecznicze konieczne we wszelkich apteczkach sportowych, mniejszych lub większych, a więc stałych i podręcznych, to przedstawiają się one następująco:

Przy wypadkach omdlenia i osłabienia, spotykanego nieraz po uciążliwych biegach, marszach, wycieczkach narciarskich, górskich, zawodach piłki nożnej, zawodach wioślarskich etc., które to wypadki wymagają natychmiastowej pomocy i użycia środka leczniczego, bardzo duże usługi oddaje **Stiminol** (L. Spiess'a), który podany doustnie w ilości kilkunastu kropel już to w łyżeczce lub na cukrze przywraca szybko przytomność, pobudzając oddychanie i sprawiając żywszy krwiobieg.

Stłuczenia, sińce, nieraz bolesne opuchnięcia tkanek w następstwie przypadkowych tępych urazów doznanych w treningu i zawodach sportowych (boks, piłka nożna etc.) wymagają zastosowania okładów z wody Burowa celem szybkiej resorbcji obrzęków i usunięcia objawów podrażnienia tkanki.

Specjalnie dogodną postać leku dla sportowców tworzą tabletki **Alacet** (L. Spiess'a), które zawierają składniki do przygotowania płynu Burowa z dodatkiem kwasu bornego. W tym celu rozpuszcza się 1—2 tabletki Alacet w ½ do 1 szklanki wody i w ten sposób przygotowuje się gotowy roztwór płynu Burowa do okładów i kompresów. Tabletki są więc b. praktyczne na wszelkich wycieczkach wodnych, turystycznych, narciarskich etc.

Zranienie skóry jak również otarcia naskórka oraz głębszych warstw skóry, owrzodzenia ropne i czyraki powstałe na skutek wtórnego zakażenia tkanek uszkodzonych wymagają opatrunku chroniącego od dalszego zakażenia i przyspieszającego gojenie.

W tym celu stosuje się maść **Propidex** (L. Spiess'a) stanowiącą szczepionkę ochronną przeciw bakteriom ropotwórczym.

Maść **Propidex** stosujemy drogą rozsmarowania w niewielkiej ilości na kawałku gazy lub czystym płótnie i nałożenie na ranę, poczem obwiązujemy chore miejsce opaską.

Zmieniając 2, 3 razy dziennie opatrunek, uzyskuje się szybko oczyszczenie rany i jej zagojenie.